PARTENAIRES DANS LE TRANSFERT D'APPRENTISSAGE

manuel à l'intention des formateur et formatrices en milieu de travail

Maurice Tayler

Les partenariats au service de l'apprentissage
Juillet 1998

Table des Matières

Section 1 Introduction

- Comment est organisé le manuel?
- Comment a-t-on recueilli l'information?
- Que veut dire "transfert d'apprentissage"?
- Qui participe au transfert, et à quel moment?

Section 2 Le contexte du transfert d'apprentissage

- Le contexte du transfert d'apprentissage
- Le jumelage des rôles et de la période d'intervention dans le transfert d'apprentissage

Section 3 Partenaires dans le transfert d'apprentissage

- Sommaire des stratégies clés en transfert d'apprentissage pour les formateurs et formatrices
- Le rôle des formateurs et formatrices dans le transfert d'apprentissage
    - Avant le programme
    - Pendant le programme
    - Après le programme

- Sommaire des stratégies de transfert clés pour les apprenants et apprenantes
- Le rôle des apprenants dans le transfert d'apprentissage
    - Avant le programme
    - Pendant le programme
    - Après le Programme

- Sommaire des stratégies de transfert clés pour les superviseurs
- Le rôle des superviseurs dans le transfert d'apprentissage
    - Avant le programme
    - Pendant le programme
    - Après le programme

Section 4 Obstacles au transfert d'apprentissage

- Selon les formateurs et formatrices
- Selon les apprenants et les apprenantes
- Selon les superviseurs

Section 5 Grains de sagesse de ceux et celles qui ont vécu le transfert

- Comment peut-on assurer le transfert d'apprentissage?
- Quelle est l'essence même du transfert?
- Quels éléments jouent dans le succès du transfert?
- Comment a lieu le transfert?
- Quels sont les indicateurs du transfert dans un programme en milieu de travail?
- Comment crée-t-on un véritable partenariat en transfert d'apprentissage?
- Quelles autres questions entrent en jeu dans le transfert?

Section 6 Pour mieux comprendre le transfert

- Comment étudie-t-on le transfert en termes concrets?
- Peut-on généraliser les résultats des études de programmes de formation?
- Comment choisit-on les caractéristiques à étudier chez les apprenants et apprenantes?
- De quelle façon le milieu de travail influe-t-il sur le transfert?

Section 7 Exercices de mise en application

- Exercice 1
- Exercice 2
- Exercice 3
- Exercice 4
- Exercice 5

Section 8 Références, ressources bibliographiques et remerciements

- Références
- Ressources bibliographiques
- Remerciements

Introduction

Comment est organisé le manuel?

La notion de transfert d'apprentissage semble très simple de prime abord, mais elle est à vrai dire très complexe. Mis sous la loupe, le transfert suscite bon nombre de questions, et ce sont justement ces questions qui forment la base du présent manuel. Parlons d'abord du titre, *Partenaires dans le transfert d'apprentissage*. Tout au long du manuel, vous retrouverez le thème du partenariat et de ses trois membres clés, c'est-à-dire les formateurs, les apprenants et les superviseurs. (Par apprenants, on veut dire les employés en formation.) Chaque partenaire contribue largement au processus d'apprentissage, et ensemble, tous les partenaires peuvent favoriser au maximum l'application de nouvelles connaissances et habiletés au travail. En employant au bon moment diverses stratégies de transfert, les partenaires peuvent ainsi faire mousser l'apprentissage au sein d'entreprises et d'organismes.

La Section 1 décrit l'organisation du manuel, explique comment on a recueilli l'information, et propose une définition de l'expression "transfert d'apprentissage". Elle nous aide aussi à mieux repérer les personnes clés dans le transfert et à déterminer les moments les plus propices à l'application de certaines stratégies de transfert.

La Section 2 présente les 11 programmes étudiés dans le cadre du projet. Il s'agit donc d'illustrer divers contextes et divers des modèles de formation auxquels on a appliqué des stratégies de transfert. Chaque programme a en effet donné lieu au transfert d'apprentissage, mais ce à des moments variés et par selon une combinaison de rôles.

Mis ensemble, ces programmes et leurs résultats au chapitre du transfert sont les pierres angulaires de la Section 3, le coeur même du présent manuel, et sa partie la plus pratique. Elle décrit la vaste gamme de stratégies de transfert employées par les apprenants, les formateurs et les superviseurs avant, pendant et après le programme de formation au travail. Organisée tout simplement selon le rôle et la période d'intervention, cette section du manuel illustre la façon dont le transfert d'apprentissage se réalise chez 11 employeurs à l'échelle du Canada. Chacune des sous-sections clés commence par un tableau sommaire.

La section 4 traite des obstacles au transfert dont les formateurs, les apprenants et les superviseurs font état. De fait, c'est en cernant ces obstacles que l'on peut commencer à les transformer plutôt en occasions d'apprentissage au travail.

La section 5, *Grains de sagesse de ceux et celles qui ont vécu le transfert*, raconte en détail ce que les formateurs estiment être les questions fondamentales du transfert d'apprentissage. Organisée sous forme de questions et réponses, la section met pleins feux sur les personnes au coeur de l'action.

La section 6 s'adresse aux personnes qui veulent explorer le transfert plus en profondeur, dans l'optique de la recherche. Ainsi, la section présente les résultats empiriques de recherches sur l'évaluation des critères, la conception de la formation, les caractéristiques des apprenants et le milieu de travail.

La section 7 rassemble plein d'exercices fondés sur le reste du manuel et destinés à vous aider à employer les idées qui y sont présentées. Cette section donne au manuel un caractère pratique, comme celui d'un cahier de travail.

La section 8 présente sous forme de bibliographie annotée une série de lectures recommandées. Celles-ci vous permettront de recueillir d'autres renseignements sur les stratégies du transfert d'apprentissage. La section comprend en outre la liste des références dans le manuel, ainsi que les remerciements aux coordonnateurs sur le terrain. En effet, ce sont ces personnes clés qui ont proposé le contenu et le format du manuel.

Comment a-t-on recueilli l'information?

Nous avons utilisé trois méthodes de base à cette fin des entrevues sur le terrain, des analyses de documents et des entrevues avec des spécialistes. La première méthode, de fait la plus importante aussi, consistait à puiser dans l'expérience des personnes sur le terrain pour savoir comment, pourquoi et quand le transfert d'apprentissage se réalisait dans les programmes de formation au travail.

Les 11 programmes dont le contenu du manuel s'alimente représentent diverses catégories d'emploi, diverses régions et divers modèles de fonctionnement. Le profil des programmes figure à la section 2, intitulée *Le contexte du transfert d'apprentissage*. Les coordonnateurs sur le terrain ont assuré la liaison parmi les programmes participant au projet. Vous trouverez les noms des personnes clés et des programmes dans la section S.

Les coordonnateurs sur le terrain ont utilisé des calendriers d'entrevue soigneusement élaborés pour recueillir des renseignements de la part des formateurs, des apprenants et des superviseurs. On a utilisé autant les entrevues personnelles que les groupes de discussion à cette fin. En bout de ligne, plus de 110 personnes nous ont parlé du transfert d'apprentissage, et leur sagesse collective se retrouve dans les pages du présent manuel. Pour organiser les renseignements tirés du terrain, nous avons utilisé un logiciel qualitatif intitulé NUD.IST, qui a produit plus de 400 pages de données.

À la suite d'une analyse comparative de contenu constante et un processus de vérification auprès d'étudiants de deuxième et troisième cycle en éducation des adultes, plusieurs sections du manuel ont commencé à voir le jour.

Nous avons en outre consulté la documentation scientifique en matière de transfert. Par exemple, les études empiriques, les documents et les revues savantes nous ont guidés dans la mise au point des calendriers d'entrevue critiques, du modèle permettant de comprendre le transfert et de l'analyse des publications. Nous avons interviewé aussi des spécialistes américains et canadiens du transfert pendant le rassemblement et l'analyse des données. Un comité consultatif du projet a évalué le manuel dans ses dernières étapes.

Que veut dire "transfert d'apprentissage"?

Aux fins du manuel, on définit transfert d'apprentissage comme suit:

Le transfert d'apprentissage est l'application constante et efficace par les apprenants de connaissances et d'habiletés acquises pendant des activités de formation, le tout dans l'exécution de tâches aux fins d'autres responsabilités individuelles, organisationnelles ou communautaires.- (Broad, 1997, p. 2)

Qui participe au transfert, et à quel moment?

Quelles personnes doivent se charger du transfert? Quand convient-il d'appuyer ce processus? Voilà les deux grandes questions dont traite cette section. On reconnaît trois intervenants clés, soit le formateur, l'apprenant et le superviseur, et trois périodes d'intervention clés, c'est-à-dire avant, pendant et après la formation. Ce modèle pose la base de presque tout le manuel, surtout en ce qui concerne les diverses stratégies de transfert dont il est question dans la section 3.

Quels sont les rôles clés dans l'appui au transfert?

En cherchant un bon modèle qui permettrait de faire la distinction entre les ensembles de stratégies de transfert, Broad et Newstrom (1992) ont remarqué que diverses personnes et divers groupes peuvent favoriser le transfert. Au moyen d'entrevues, de rapports et de documentation, ils ont découvert que les pairs, les collègues, les superviseurs, l'établissement dans son ensemble, les formateurs, les apprenants, les concepteurs de programmes et même d'autres personnes contribuaient tous au transfert efficace.

Cette information a permis de cerner trois rôles. D'abord, il y a celui des formateurs, qui se révèle souvent critique. Les formateurs aident les apprenants de maintes façons directes et indirectes, notamment grâce à leur enseignement pertinent et de haute qualité. Par contre, les publications révèlent que la contribution des formateurs n'a pas toujours été reconnue ou acceptée.

De fait, selon Broad et Newstrom, les apprenants sont souvent le point de mire dans ce processus, car ce sont eux qui décident ou non de proposer là où ils doivent s'améliorer, d'assister aux ateliers ou cours, d'accepter un nouvel apprentissage, de prendre des engagements envers le changement et de bel et bien donner suite à ces engagements. De plus, les apprenants apportent aux ateliers une variété de compétences, de motifs et de motivations et d'objectifs de carrière dont il faut tenir compte. Voilà pourquoi les apprenants jouent toujours un rôle clé dans le transfert d'apprentissage.

Le troisième rôle appartient à la direction (superviseurs et gestionnaires). Règle générale, la direction est pour beaucoup dans la mise en oeuvre ou le rejet du changement. Rappelons aussi que gestionnaires et superviseurs sont la plaque tournante du "contrôle". outre le rôle même du superviseur ou gestionnaire, beaucoup d'autres facteurs influent sur le processus de transfert : le milieu externe, les conditions économiques, la structure de l'établissement, la haute direction, les pairs, la culture et le régime de récompenses. Di dire Broad et Newstrom (1992, P.51) : "Au risque de réduire l'unicité de chacun de ces facteurs, nous les avons regroupés dans une même catégorie." Ensemble, ces trois intervenants (formateur, apprenant et superviseur) forment le partenariat du transfert.

Quelles sont les périodes critiques pour l'appui du transfert?

D'après les publications, les stratégies de transfert se font bien à différents moments. Plusieurs organismes n'intervenaient que lorsque les employés revenaient au travail ; d'autres misaient davantage sur la période de formation comme telle; d'autres encore songeaient au possibilités de transfert bien avant le début de cette formation. Broad et Newstrom ont donc mis au point une classification qui répartit les stratégies dans trois périodes : avant la formation, pendant la formation et après la formation.

Tout aussi populaire dans les publications, mais non retenu comme moyen de classification dans ce manuel, est le travail de Laker (1990) sur le transfert "normal" et le transfert "novateur". Par transfert normal, on entend la mesure dans laquelle les personnes appliquent leur formation à des situations bien semblables à celles du milieu de formation. Par transfert novateur, on entend la mesure dans laquelle les apprenants appliquent leur formation à des situations nouvelles ou à des situations qui diffèrent de celles du milieu de formation. Le succès du transfert novateur repose souvent sur la présence de principes généraux que les apprenants peuvent d'une part bien saisir et, d'autre part, bien appliquer à des problèmes nouveaux ou novateurs.

Un modèle pour les rôles et pour les périodes propices à l'appui du transfert

Vu l'importance des rôles clés et des périodes critiques dans l'appui au transfert, Broad et Newstrom (1992) ont conçu une matrice de transfert à deux dimensions.

RÔLE	PÉRIODES CRITIQUES		
	AVANT	PENDANT	APRÈS
formateur			
apprenant			
superviseur			

La matrice comprend neuf cellules qui présentent les multiples stratégies de transfert tirées du terrain. Les stratégies peuvent ensuite servir aux trois partenaires ou intervenants (formateur, apprenant, superviseur) pendant chacune des périodes d'intervention critiques au transfert.

Vous remarquerez à la lecture d'une des sections ultérieures qu'il y a chevauchement des stratégies à travers les périodes d'intervention; il y a chevauchement en outre des rôles. Cela veut dire qu'une

certaine stratégie se révèle particulièrement efficace lorsque plus d'un partenaire y a recours. Mentionnons enfin que plusieurs facteurs viennent assurer l'application efficace de ces stratégies :

- Travaillez de près avec vos apprenants et vos superviseurs pour appuyer le partenariat du transfert.
- Maîtrisez bien toute la gamme de stratégies pour chacun des intervenants clés et chacune des périodes critiques, de façon à acquérir une vue d'ensemble du processus.
- Choisissez les stratégies qui fonctionneraient le mieux dans votre propre programme ou entreprise.

Le contexte du transfert d'apprentissage

Section 2

Le contexte du transfert d'apprentissage

Où se produit le transfert d'apprentissage? Quels programmes de formation au travail ont connu ce transfert? Comment décrirait-on ces programmes? Voilà des questions qu'il faut bien saisir pour vraiment comprendre le processus du transfert d'apprentissage. Les stratégies de transfert présentées dans ce manuel sont tirées de 11 programmes à l'échelle du Canada qui ont d'une manière quelconque donné lieu au transfert d'apprentissage. Avant d'expliquer comment le transfert s'est produit, il importe de décrire les programmes en question. Cette section contient donc les sommaires de programmes rédigés par les coordonnateurs sur le terrain. on y trouve le nom de l'entreprise, l'industrie, les intervenants clés, les buts du programme, le groupe cible, le contenu, les méthodes d'enseignement et les stratégies d'évaluation. À la fin de la section, vous retrouverez la combinaison rôles / périodes d'intervention critiques employée le plus souvent dans les 11 programmes (sous forme de tableau).

Palliser Furniture Ltd. - Usine de planches à particules:
Programme de formation au travail, Winnipeg (Manitoba)

Il s'agit d'un programme dans le secteur de fabrication des meubles (chaises, tables, armoires, étagères, ensembles de chambre à coucher, produits en cuir, meubles pour bureau à domicile, etc.). Les produits sont exportés à bon nombre de pays et répondent aux demandes de haute et de basse gamme. Palliser emploie environ 3200 personnes, ce qui en fait le plus important employeur privé au Manitoba. L'équipe du projet se compose des gestionnaires, des superviseurs clés, des chefs d'équipe, du coordonnateur provincial, des coordonnateurs de la formation et du formateur. Ce dernier fait partie du projet depuis ses tout débuts.

Le programme de formation a pour but de faire accroître les compétences en mathématique du personnel (superviseurs, chefs d'équipe et personnel général). Cette division de Palliser compte environ 80 personnes. Quarante-sept d'entre elles sont passées en entrevue et sont inscrites aux cours de mathématique.

Les séances de formation, qui font usage de calculs liés au processus de fabrication des planches à particules, commencent par l'étude de concepts fondamentaux (addition, soustraction) et passent graduellement à des concepts plus complexes (pourcentages, fractions). La première heure est consacrée à la théorie du concept mathématique étudié, les apprenants ayant à travailler les nombres. La deuxième heure est réservée à la résolution de problèmes narratifs auxquels les apprenants s'attaquent en équipe. Chaque équipe présente sa solution au groupe complet.

Une fois les deux séances terminées, on demande aux apprenants de faire un travail intitulé *Measuring Your Progress* (Évaluez votre progrès). Le travail dure environ une demi-heure et demande aux apprenants de résoudre des problèmes narratifs et de décrire comment le cours a influencé leur vécu. On fait en outre des remarques informelles à propos du comportement des apprenants (assiduité, attitude et disposition à participer). On demande régulièrement au superviseur immédiat si les personnes ayant participé au cours ont changé d'une manière quelconque.

Alberta Power Ltd. : Programme de formation au travail
Red Deer College (Alberta)

Alberta Power Ltd. (APL) est une entreprise de services publics qui appartient à ses actionnaires. Elle fournit des services d'énergie électrique (production, transmission et distribution) à une clientèle albertaine. Bien que son siège social soit à Edmonton, la plupart de ses 1300 employés vivent dans la région qu'ils désservent. La direction de l'entreprise, en collaboration avec la Alberta Power Employée Association, a choisit d'offrir le programme *Effective Reading in Context (ERIC)*. Mis au point par Syncrude Canada, le programme ERIC est dirigé par le Keyano College à Fort McMurray.

Il s'agit d'un programme de lecture destiné à enseigner aux employés des techniques de lecture qui les aideront à lire plus efficacement au travail. L'inscription au programme est volontaire et est offerte à tous les employés qui veulent parfaire leur techniques de lecture, et surtout au personnel qui suit une formation technique. Les gestionnaires et superviseurs prêchent par l'exemple en acceptant d'y participer eux-mêmes. Nimporte quel employé peut passer l'évaluation pour le cours, et ceux et celles dont les habiletés se situent dans l'échelle du programme peuvent s'y inscrire.

ERIC compte quatre catégories d'apprentissage : analyse de textes; synthèse de textes; généralisation de textes; et lecture aux fins d'apprentissage. L'atelier habituel dans le programme ERIC dure 28 heures, soit quatre heures par jour pendant sept jours.

Le formateur décrit d'abord une technique de lecture, en illustre l'application et demande ensuite aux apprenants de faire des exercices leur permettant de prouver qu'ils la comprennent et la maîtrisent. On enseigne divers concepts au moyen d'applications pratiques liées directement à des lectures exigées par les fonctions. L'enseignement met l'accent sur la participation des apprenants. Par exemple, ils et elles font de l'enseignement en équipe, et animent même certaines séances, surtout lorsque le sujet tombe dans leur spécialité.

Les évaluations comprennent des discussions informelles, un journal quotidien sur la technique de lecture et son application au travail, et une analyse écrite de deux pages en fin de programme où les apprenants répondent à des questions ouvertes.

La St. Vincent's Guest House : Programme de formation au travail
Halifax (Nouvelle-Écosse)

il s'agit d'un foyer pour personnes âgées au centre-ville de Halifax. Par suite d'une rencontre entre le personnel, la direction et un agent itinérant du Department of Education and Culture, le foyer s'est joint vers la fin de l'hiver 1995 à un programme d'alphabétisme et de rattrapage sur mesure pour son personnel.

Les membres de l'équipe à St.Vincent's ont accepté le concept et ont commencé à le mettre en oeuvre. On a d'abord recruté une équipe de coordination composée de l'agent itinérant de formation au travail (qui appuie et encadre l'équipe tout au long du processus); des formateurs (qui conçoivent et enseignent les cours); et de porte-parole de la direction, du syndicat, des superviseurs et du personnel (qui apportent l'éclairage particulier de leurs fonctions au processus).

Ensuite, on a évalué formellement les besoins organisationnels de St. Vincent's. C'est à la lumière de cette évaluation que l'équipe de coordination a décidé de mettre en place un cours de communications et un cours préparatoire "GED" (de formation générale). Le cours de communications abordait les compétences en lecture, en rédaction et en communication orale. La direction de l'établissement a fourni les salles de cours et a accepté de payer le personnel pendant la moitié du temps qu'il passait en classe. Le syndicat a fourni les stylos, le papier et les manuels de cours Les superviseurs s'assuraient d'offrir au personnel l'occasion de parfaire les habiletés en communication pendant les heures de travail.

L'annonce du cours a attiré 12 personnes, pour qui on a fait ensuite une évaluation personnelle des besoins afin de cerner leurs intérêts, leurs objectifs et leur niveau de compétence. Cette évaluation a servi à l'élaboration du cours, qui tirait son contexte directement du milieu de travail.

Le matériel du cours comprenait des manuels, des formulaires de demande, des lettres, des notes de service, des bordereaux de paye, ainsi que des rapports d'incidents au travail; c'est à l'aide de ces matériels que l'on travaillait la compréhension à la lecture et les compétences en communications orales et écrites.

La stratégie d'évaluation comprenait pour sa part l'analyse des besoins organisationnels, les rapports des formateurs, une évaluation de mi-session et des évaluations en fin de programme de la part des apprenants, de la direction, de l'équipe de coordination et du syndicat.

Les résultats de ces évaluations formatives et sommatives ont contribué non seulement à la mise au point du programme et à son amélioration en cours de route, mais aussi à l'évaluation de son succès et à la conception du cours suivant.

Waltec Plastics : Programme de formation au travail
Midland (Ontario)

Ce programme s'est déroulé dans une usine de matières plastiques qui emploie environ 250 personnes (syndiquées et non syndiquées). Waltec a lancé un programme W/WEBS (Workplace / Workforce Employment Basic Skills) en février 1996, et celui-ci se poursuit toujours. La compagnie a utilisé le programme pour compiler avec le collège communautaire local, Georgian College, des données exhaustives sur le milieu de travail. Ces données ont ensuite permis aux autorités d'élaborer des descriptions de postes et d'analyser les fonctions pour ensuite déterminer les qualités essentielles à tel ou tel poste. L'analyse des fonctions a eu lieu sous forme d'ateliers intensifs auxquels ont participé des porte-parole de la direction, des superviseurs et du personnel effectuant le travail en question.

Les descriptions de poste et l'analyse des compétences ont constitué la pierre angulaire du programme de formation ISO 9000 de Waltec et ont fini par faire partie intégrante du processus de dotation. Comme composante clé du programme, l'élaboration d'une stratégie de formation à l'échelle de l'entreprise a permis au personnel d'acquérir les compétences nécessaires à l'exécution et au perfectionnement de leur travail.

Une fois les descriptions et les analyses de fonctions terminées, on a mis au point des régimes de formation individualisés pour chaque employé. Ces régimes ont servi à déterminer les compétences techniques et fondamentales nécessaires à l'exécution efficace du travail. On a estimé qu'environ 40 employés auraient besoin une formation en compétences de base dans leur programme individualisé, d'où le recours au programme W/ WEBS.

La formation, qui s'est donnée sur deux ans dans les locaux mêmes de l'entreprise, était conçue rigoureusement sur mesure pour tenir compte des besoins d'apprentissage, des horaires et de la situation particulière de chaque apprenant et apprenante.

Brunswick Smelting Division (BSD):
Programme de formation au travail
Belledune (Nouveau-Brunswick)

Cette usine, une divison de la compagnie Noranda inc., exploite un haut-fourneau complètement intégré et une affinerie dans le nord de la province. Elle compte 130 employés salariés et 430 employés rémunérés à l'heure. Sa capacité annuelle d'affinage est de 100 000 tonnes. Parmi ses produits figurent les composants de plomb et d'alliages de plomb, coulés selon les précisions le la clientèle.

Six personnes clés font partie du programme de formation au travail chez BSD : le directeur des communications de l'entreprise, le coordonnateur des relations avec le personnel, les coordonnateurs du programme de formation au travail et les formateurs en milieu de travail.

L'entreprise veut présenter un programme éducatif pertinent mais non menaçant. L'objectif consiste donc à aider les membres du personnel et leurs conjoints et conjointes à améliorer leur niveau d'alphabétisme et ainsi à mieux composer avec les exigences du travail, de la maison et de la vie de tous les jours.

Au travail: Il s'agit d'augmenter le niveau d'alphabétisme des employés pour les aider à lire correctement les panneaux de sécurité, les notes de service, les manuels de formation, les annonces de poste et d'autres documents de travail. De plus, ils et elles pourront non seulement remplir les feuilles de route quotidiennes et les fiches pour les heures supplémentaires, les congés annuels, les congés accumulés, etc., mais aussi entrer des données personnelles dans l'ordinateur. Un autre objectif consiste à aider le personnel à mieux comprendre, accepter et appliquer les changements dans l'usine. Enfin, on veut accroître leur estime de soi et ainsi leur autonomie dans la lecture et la rédaction de base.

À la maison : Le programme vise à permettre aux employés de lire et d'écrire par plaisir et d'aider leurs enfants à faire des devoirs.

Dans la vie de tous les jours: Le programme veut aider les employés à lire plus efficacement les cartes routières, le courrier, les menus, les journaux; à remplir les formulaires; à écrire des chèques; à magasiner; et à utiliser un annuaire téléphonique.

On emploie diverses méthodes pour atteindre ces buts : Les formateurs rattachent les concepts étudiés à des situations ou problèmes liés directement au travail ou aux intérêts des apprenants et apprenantes. De plus, les formateurs utilisent en salle de classe divers outils (dictionnaires, calculatrices, annuaires téléphoniques, chéquiers et panneaux de sécurité) qui aident les employés tant à la maison qu'au travail. Les évaluations se font par écrit, oralement et par des interventions pratiques.

Boeing Canada Technology, Winnipeg Division
Programme de formation au travail, Winnipeg (Manitoba)

Boeing exploite des programmes de formation au travail depuis au moins quatre ans. Les programmes originaux comprenaient la communication orale, les mathématiques, la lecture, la rédaction et l'anglais langue seconde. Au fil des ans, à mesure que la compagnie cernait et comprenait davantage les besoins précis de formation au travail, on a entamé la mise au point des programmes. En 1996, l'unité de formation et de perfectionnement a dressé une grille de résultats précis pour ses programmes de formation au travail. La compagnie Boeing a établi les habiletés en lecture et en mathématique nécessaires à la compréhension efficace des manuels de formation technique. Le programme d'habiletés de base servait de programme fondamental et permettait aux employés de parfaire leurs compétences et lecture et en mathématiques; cela leur ouvrait donc la porte à d'autres choix de formation et à des promotions.

Depuis 1996, la compagnie offre des programmes de formation continue en lecture et en mathématiques. Les cours comptent 80 heures en tout, réparties en tranches de quatre heures maximum par semaine; on consacre 40 heures à la lecture et 40 heures aux mathématiques. Les groupes se composent d'un maximum de 15 personnes. Pour tenir compte des quarts de travail, on offre deux cours de suite, le premier de 13 h à 15 h, et l'autre de 15 h 30 à 17 h 30.

Chez Boeing, les employés travaillent deux semaines le jour et deux semaines en soirée. L'arrangement leur permet donc de changer de cours lorsqu'ils changent de quart de travail.

Dans le programme de formation chez Boeing, on met continuellement au point des modules en lecture et en mathématiques. Le modèle comprend des séances d'introduction, des matériels d'appui et de mise en application, ainsi que l'analyse et l'explication approfondies des stratégies d'apprentissage. Bien que ces modules soient destinés pour l'instant à l'enseignement en salle de classe, on compte les offrir à la longue sous forme de programmes d'auto-apprentissage.

Le personnel chez Boeing a une grande variété de besoins, et il est parfois difficile d'incorporer les projets de particuliers aux horaires de cours. Cela dit, on tente d'organiser des groupes de soutien, des modules d'étude à domicile, des trousses de préparation aux tests et un centre de ressources d'apprentissage où il est possible d'utiliser le tutorat par ordinateur et d'autres techniques d'apprentissage audio-visuelles. Par exemple, environ trente personnes suivent un cours de cinq mois, et on permet l'inscription continue jusqu'à mi-chemin dans le cours. De plus, le programme permet d'offrir de la formation de base au personnel malentendant; la matière et les résultats sont essentiellement les mêmes, mais on enseigne à l'aide du langage gestuel. En 1997, on a formé 67 employés, et trois sur quatre ont réussi par la suite à montrer les compétences nécessaires pour bien réussir au travail.

Hôpital pour enfants de l'est de l'Ontario: programme de formation au travail Ottawa (Ontario)

Le programme de cet établissement a été lancé le 15 octobre 1996. Comme la plupart des grands établissements de santé financés par le gouvernement, cet hôpital subit le contre-choc de compressions budgétaires et vit une grande restructuration administrative. Le besoin d'un programme de formation au travail s'est fait sentir au moment où l'hôpital a reclassifié bon nombre des postes de service et en a augmenté les exigences au chapitre de la formation et de la scolarité.

Le personnel de divers secteurs (entretien ménager, soins infirmiers, préposés aux déplacements, diététique, radiologie et autres spécialités départmentales) se retrouve dans une nouvelle catégorie d'emploi générale, soit le soutien aux services aux patients (SSP).

À la suite d'une séance d'information animée par la direction des ressources humaines et organisée pour plusieurs formateurs du Algonquin College ainsi que pour 30 à 40 employés de diverses unités de l'hôpital, on a fait passer un test écrit et des entrevues au personnel pour déterminer qui avait besoin de formation supplémentaire pour soumettre sa candidature à ces nouveaux postes mieux rémunérés.

À l'automne, trois cours ont eu lieu, un pour les débutants, un pour les intermédiaires et un pour les employés avancés. Chaque niveau comptait au plus douze participantes et participants. Les cours se donnaient les mardis et jeudis de 14 h à 16 h.

Le contenu de chaque cours était fonction du niveau, des idées, des compétences et des besoins des apprenants, de sorte à faire mousser leur productivité, leur responsabilité et leur dévouement. Les formateurs essayaient de faire varier le matériel selon les besoins des apprenants. Chaque classe traitait des quatre compétences fondamentales: parler, écrire, écouter et lire, et faisait appel à diverses méthodes d'enseignement.

Dans le cours intermédiaire, où les nombres permettaient le travail en tandem, on a accompli beaucoup des travaux sous forme de questions et réponses. À la demande des apprenants, surtout ceux et celles ayant peu de confiance personnelle, on a fait des exercices de vocabulaire et de rédaction de dialogue. Cependant, les participants travaillaient individuellement (visionnement de films, réponses à des questions de développement, rédaction de compositions libres et imposées, présentations orales, recherche d'information pour des travaux précis, etc.). Pour évaluer et corriger les devoirs et le travail de tous les jours, les formateurs se fient avant tout à leur sens d'observation : à cette fin, ils tiennent des entrevues individuelles et des discussions pour tout le groupe pour recueillir des idées sur les difficultés, les attitudes, les intérêts et les objectifs d'apprentissage des participants.

On a eu recours en outre à l'auto-évaluation, un franc succès, car les apprenants se rendaient compte eux-mêmes de leurs forces et faiblesses et tentaient de corriger ces dernières pour accroître ensuite leur confiance personnelle. On fournissait des échelles d'évaluation aux apprenants pour leur permettre de mesurer leur propre rendement ou leurs propres compétences. Enfin, divers test ont permis de constater si oui ou non les apprenants ont pu retenir et faire ressortir la matière enseignée.

Workers' Education for Skills Training (WEST)
Creighton (Saskatchewan)

WEST est un programme de formation pour travailleurs syndiqués. Il offre des cours en lecture, en rédaction et calcul de base, en technologie et en anglais langue seconde. Bien que les habiletés en lecture, calcul et rédaction soient les pierres angulaires du programme, on accorde une grande importance en outre à la prise de décisions, à l'analyse critique, à la résolution de problèmes et à l'application des connaissances dans la vie quotidienne.

Le programme WEST aide les travailleurs à parfaire leurs habiletés en fonction de leurs besoins, leurs objectifs et leurs propres stratégies d'apprentissage. Ainsi, le programme vise à augmenter leur confiance personnelle, leur autonomie et leur niveau d'engagement au travail, dans le syndicat, dans la communauté et dans leur famille.

Les cours du programme WEST

- sont fondés sur les besoins et les intérêts des travailleurs
- sont axés sur le travail et le syndicat
- favorisent l'apprentissage au moyen de discussions et de la résolution de problèmes
- font usage d'outils et de matériels liés à la matière enseignée et à la vie quotidienne des travailleurs
- sont conçus individuellement, de sorte à répondre aux besoins des participants et aux besoins spéciaux de chaque milieu de travail.

Les cours (deux séances de deux heures chacune chaque semaine) comptent de quatre à dix participants et sont animés par des employés de même niveau. De plus, sur le plan de l'andragogie le programme se distingue ainsi de plusieurs autres : on parle vraiment de participants dans les cours, pas d'apprenants ou de stagiaires. Quant à celui ou celle qui donne le cours, c'est un animateur ou un facilitateur on s'efforce

beaucoup au départ de mettre tout le monde sur un pied d'égalité, notamment en disant que chaque personne aura l'occasion d'apprendre soi-même et de faire apprendre aux autres. Une fois l'ambiance favorable ou optimale crée, les participants commençent à donner une orientation au cours. Ils et elles déterminent le contenu, et l'animateur, en règle générale, fournit outils et ressources pour faciliter l'apprentissage. De cette manière, les participants prennent complètement en main leur apprentissage.

Ce programme a vu le jour à Creighton en 1993. Il fonctionne surtout du mois de mai au mois d'octobre, à raison d'une fois par semaine, sauf si les incendies ne permettent pas aux participants de quitter leur poste.

Le Prince George Hotel : Programme de formation au travail
Halifax (Nouvelle-Écosse)

Les porte-parole du personnel de l'hôtel ont rencontré l'agent de formation au travail à l'hiver de 1995 pour explorer les programmes de formation et voir comment ceux-ci pourraient bénéficier à l'hôtel. On a donc formé une équipe de coordination regroupant des gestionnaires, et des employés d'entretien ménager, d'entretien général, des services de restauration et des services à la clientèle. Il n'y avait pas de syndicat à l'hôtel.

L'agent de formation a organisé une évaluation des besoins de l'établissement, dont les résultats soulignaient le besoin de cours de rédaction administrative et de préparation au GED (formation générale).

La première option s'est donnée en janvier 1996, et la préparation GED à l'automne et l'hiver 1996-1997. Les programmes ont été offerts à tout le personnel de l'hôtel. Le premier comptait des participants de l'entretien ménager, de l'entretien général, des services d'alimentation, des services à la clientèle et des services administratifs. Dans le programme de préparation au GED, tous les participants sauf un venaient de l'entretien ménager et des services de buanderie.

La direction espérait non seulement faire accroître la productivité au travail mais aussi de renforcer la confiance personnelle et l'estime de soi des employés. De plus, les participants augmenteraient leurs possibilités de promotion et de formation "croisée". Notons que l'hôtel avait déjà une solide culture de formation avant le lancement de ces programmes.

Plusieurs participants ont obtenu, ou sont en voie d'obtenir, leur agrément comme préposé aux chambres. Les personnes qui ont participé s'intéressaient vivement à obtenir l'équivalent du diplôme d'études secondaires; leurs superviseurs les a donc encouragés et appuyés à cette fin.

Ce modèle de programme est fondé sur la participation volontaire, sur la confidentialité et sur de solides principes d'andragogie. Le contenu a été élaboré en collaboration avec les apprenants et l'équipe de coordination. Une évaluation personnelle des besoins de chaque participant a permis de fixer leurs objectifs et de choisir leurs outils de travail; de plus, on a incorporé des situations vécues au contenu. En bout de ligne, la classe a formé une équipe cohésive dont les membres s'entraidaient et s'appuyaient volontiers. Quant aux formateurs, ils travaillaient de près avec les participants pour les encourager à prendre en main leur propre apprentissage.

Enfin, la direction a employé divers outils pour évaluer le succès du programme (évaluation du contenu, des formateurs, des horaires et de la "transférabilité") ; tant les gestionnaires et l'équipe de coordination que les participants mêmes ont fourni des commentaires à cette fin.

Syncrude Canada Ltd. : Programme de formation au travail
Fort McMurray (Alberta)

Cette compagnie est le plus grand producteur mondial de pétrole brut à partir des sables bitumineux et fournit 12 pour 100 du pétrole dont le Canada a besoin. Située à environ 45 kilomètres au nord de Fort McMurray, la compagnie figure comme un des plus importants employeurs d'autochtones et du secteur privé en Alberta; elle compte en effet 3500 employés directs, regroupe 1000 entrepreneurs sur place et crée environ 10 000 emplois indirects.

En 1988, Syncrude s'est jointe au Keyano College pour mettre sur pied le programme Effective Reading in Context (ERIC). Le programme était conçu pour les employés qui peuvent "lire" mais qui veulent le faire plus habilement ou veulent parfaire des stratégies dont ils ont perdu l'habitude. Il s'agit d'enseigner des techniques efficaces de lecture au personnel à l'aide de documents courants au travail. À cette fin, on leur montre comment la lecture fonctionne, pour ensuite leur enseigner des stratégies précises servant à la lecture au travail.

Le groupe cible se compose d'employés qui veulent mieux comprendre le matériel à lire au travail et donc mieux y donner suite. On établit les besoins personnels à l'aide de l'entrevue d'évaluation avant le cours. On apprend entre autres des stratégies supérieures de compréhension qui jouent dans les trois étapes suivantes de la lecture : la généralisation, la synthèse et l'analyse. Le cours comprend en outre une unité sur les techniques d'étude. Les matériels de cours sont à la fois courants, pertinents et liés à l'entreprise Les formateurs emploient aussi des matériels que les participants leur fournissent, des revues de toutes sortes et des publications commerciales d'actualité.

Dans le cours, la compréhension se mesure ou se manifeste lorsque les participants ont recours à divers processus pour partager leurs connaissances et l'information dans le texte. Le niveau et la facilité de compréhension varient selon la mesure dans laquelle l'information dans le texte correspond aux connaissances des lecteurs. Les résultats en matière de compréhension sont intimement liés à la façon dont les lecteurs utilisent l'information qu'ils et elles lisent.

Les groupes se composent d'un maximum de huit personnes. L'enseignement, qui est adaptable et axé fortement sur la participation, se fait surtout au moyen de leçons magistrales, de discussions, d'exercices d'application et de séances prolongées de lecture silencieuse. L'évaluation des apprenants commence par une entrevue permettant d'établir leur acquis, connaissances et besoins préalables; ensuite, à l'aide de conversations régulières, d'échantillons de rédactions et de commentaires pendant la révision des stratégies, on partage des renseignements d'importance clé. Les participants remplissent une évaluation du cours à la toute fin. On recueille en outre des commentaires informels après le cours lorsqu'on organise l'assistance post-cours et lors de conversations sur le tas avec d'anciens participants. Ces échanges permettent ensuite le perfectionement continu.

Decoustics : Programme de formation au travail
Etobicoke (Ontario)

Decoustics est une petite entreprise productrice de tuiles acoustiques qui compte 70 employés syndiqués payés à l'heure et 30 salariés non syndiqués. Pour lancer le programme de formation, on a tenu des entrevues avec le personnel et on a élaboré un rapport d'évaluation des besoins pour la compagnie. Des cours de formation en habiletés de base ont été recommandés pour les employés de production de première ligne; il fallait améliorer les compétences fondamentales du personnel avant de lui enseigner des compétences techniques.

Un coordonnateur de programme et un formateur ont rencontré les employés pour les renseigner à propos des séances de formation envisagées. De plus, on a évalué le niveau d'alphabétisme, ainsi que les compétences en calcul et en résolution de problèmes des employés éventuels. Cela fait, on a constaté que les besoins les plus pressants étaient en calcul et en résolution de problèmes. Donc, à la lumière de l'évaluation préliminaire, on a placé 14 participants (tous employés payés à l'heure) dans un cours de calcul qui passait en revue les compétences de base en mathématique (opérations avec nombres entiers, calculs avec décimaux, fractions et pourcentages, mesures selon les systèmes métrique et impérial). Les séances mettaient l'accent sur les compétences avancées en résolution de problèmes et comportaient une activité d'échauffement, une révision et un survol de la matière à étudier. On assurait la compréhension par la suite au moyen d'exercices deux-par-deux, qui approfondissaient les aptitudes pour le travail en équipe tout en augmentant la rétention et la capacité de transfert des acquis. Les concepts étaient étudiés ensuite dans un contexte réel.

Les participants apportaient volontiers des problèmes du milieu de travail même. D'autre part, on s'attendait à ce que tous les participants fassent des devoirs. D'autres genres d'évaluation ont été employés régulièrement pendant le programme: test initial et de fin de cours, notation des devoirs et évaluation individuelle continue.

Le jumelage des rôles et de la période d'intervention dans le transfert d'apprentissage

Les 11 programmes décrits ont donné lieu au transfert d'apprentissage. Selon les entrevues des formateurs et formatrices, des employés et des superviseurs, les programmes faisaient appel à certaines combinaisons de rôles et de périodes d'intervention dans le transfert plus souvent qu'à d'autres. Cette information figure dans le tableau 1, qui est suivi d'une courte explication.

Tableau 1 jumelages les plus fréquents des rôles et périodes d'intervention pour les stratégies de transfert

RÔLE	PÉRIODES D'INTERVENTION		
	AVANT	PENDANT	APRÈS
Formateur	2	1	9
Apprenant	5	3	4
Superviseur	7	6	8

Légende : 1 = élevé, 9 = faible

À la lumière du tableau 1, on remarque que le classement le plus élevé (1) et le classement le plus faible (9) visent le rôle du formateur avant et après la formation. Les formateurs ont dit que leurs efforts pour favoriser le transfert étaient davantage intenses pendant l'atelier. Souvent, en raison de leurs ententes contractuelles, les formateurs quittaient l'employeur une fois le programme terminé, ce qui les empêchait d'appuyer le transfert. Les troisième, quatrième et cinquième rangs montrent que les apprenants ont bien essayé d'appliquer ce qu'ils ont appris, notamment en employant des stratégies de transfert avant, pendant et après le programme. Ces classements semblent confirmer la notion selon laquelle les apprenants reconnaissent le besoin de travailler avec les formateurs pour favoriser le succès du transfert. Les classements les plus faibles (6, 7, 8) s'appliquent au rôle du superviseur. Cela ne veut pas dire que les superviseurs n'appuient pas les besoins de transfert d'apprentissage. Règle générale, ils et elles veulent bien offrir leur appui, mais les conditions de travail, souvent indépendantes de leur volonté, les en empêchent. On peut donc en conclure qu'il faut étudier de plus près les façons de faire participer directement les superviseurs au partenariat du transfert.

Partenaires dans le transfert d'apprentissage

Section 3

Sommaire des stratégies clés en transfert d'apprentissage pour les **formateurs et formatrices**

Avant le programme

- ✓ Engagez les apprenants et les superviseurs dans la planification du programme.
- ✓ Visitez les lieux de travail.
- ✓ Élaborez des objectifs de transfert.
- ✓ Parlez du transfert d'apprentissage pendant la séance d'information.
- ✓ Faites participer les superviseurs à la gestion du programme
- ✓ Observez les employés dans l'exécution de leurs tâches
- ✓ Organisez un système de partenaires.

Pendant le programme

- ✓ Rattachez le contenu du programme à de véritables tâches
- ✓ Organisez des séances de rétroaction sur l'application des nouveaux acquis.
- ✓ Vérifiez les progrès auprès des superviseurs.
- ✓ Tenez des discussions en classe pour rattacher l'apprentissage au travail et pour clarifier les obstacles au transfert.
- ✓ Enseignez une méthode de résolution de problèmes à cinq étapes pour la mise en application des nouvelles connaissances.
- ✓ Faites régulièrement des exercices de réflexion critique sur les anciennes compétences et sur les compétences actuelles.
- ✓ Créez des outils pédagogiques novateurs pour les apprenants au travail

.

Avant le programme

- ✓ Donnez de l'assistance post-cours aux apprenants.
- ✓ Jumelez les apprenants avec leurs pairs.
- ✓ Tenez compte des évaluations du programme pour votre planification future.
- ✓ Communiquez avec les superviseurs et les apprenants pour savoir comment les changements de connaissances, de compétences et d'attitudes ont eu lieu.
- ✓ Organisez des séances d'appoint.
- ✓ Reconnaissez l'achèvement de la formation par les apprenants.

Partenaires dans le transfert apprentissage

Le rôle des formateurs et formatrices dans le transfert d'apprentissage

Qu'est-ce que les formateurs entendent par transfert d'apprentissage?

La définition peut varier selon les formateurs. Pour certains, il s'agit de fixer d'abord les objectifs personnels des apprenants et d'intégrer ensuite ces objectifs à ceux que l'on fixe pour le transfert comme tel. Pour d'autres, il faut assurer avant tout la présence de diverses attitudes pour que le transfert ait lieu ensuite (confiance en soi, estime de soi, motivation, affirmation de soi, entre autres). Ces attitudes sous-tendent l'aptitude à appliquer les nouvelles connaissances après le retour au travail. Un formateur le résume comme suit : "Si on établit les bonnes conditions en salle de cours, les apprenants peuvent faire du transfert à divers niveaux. Il faut s'attendre à une divergence à ce chapitre-certains plus, d'autres moins. Tous les gens trouveraient de quoi transférer à leur travail quotidien."

Pour la plupart des apprenants, il semble que plus les concepts sont rattachés aux problèmes courants au travail, plus il y a possibilité de transfert. Bref, on s'en sert ou on le perd.... Si les apprenants ne voient pas une application directe à leur tâches, leur capacité de rétention et de transfert des connaissances sera faible. Le succès du programme de formation au travail se mesure donc par le degré d'utilisation des concepts dans l'usine ou le bureau. D'autres formateurs estiment que, même si le transfert n'est que l'application de la matière du cours à des situations réelles au travail, ce transfert se révèle très difficile à mesurer. Lorsque des documents de travail complexes exigent des compétences plus élevées en lecture et en rédaction de la part d'apprenants de niveau moins élevé, ce que l'on transfert bel et bien au travail de tous les jours varie énormément. Parlons ensuite des occasions uniques d'apprentissage. De dire un formateur : "Ce genre d'apprentissage donne rarement de bons résultats sur le plan de la rétention; il sert plutôt d'initiation à une nouvelle compétence ou à un ensemble de compétences. il ne faut pas s'attendre au transfert d'apprentissage dans ce cas. Ce n'est pas automatique."

Pour qu'il y ait transfert, les apprenants doivent recevoir du "feedback", discuter de la pertinance des concepts enseignés par rapport à leur poste et leur intérêts, et analyser le travail des autres ainsi que leur propre travail.

Dans un programme organisé par une petite entreprise d'électronique de fine pointe, le transfert d'apprentissage semblait évident après un certain temps. Le personnel avait au début une connaissance limitée de l'anglais. Voici les résultats selon un formateur : "Après environ un an de formation, on a remarqué des changements : les employés pouvaient communiquer avec leurs collègues et leurs superviseurs, et ils faisient moins de fautes au travail parce qu'ils pouvaient lire les plans, les directives, les commandes et les autres messages.

Cette amélioration dans leurs habiletés a bien aidé leurs attitudes aussi; ils étaient plus assurés, s'appréciaient plus, et se liaient plus facilement d'amitié avec les collègues d'origine ethnique différente. L'ambiance dans l'usine a changé beaucoup, parce que les employés s'exprimaient plus, réagissaient mieux aux problèmes et commentaient davantage les questions de plus grande importance. J'ai vu moi-même que le transfert d'apprentissage fonctionne vraiment."

Avant le programme

Le transfert d'apprentissage peut se faire même avant le début du programme. On peut entreprendre à cette fin diverses activités avec les apprenants et les superviseurs au moment de planifier le programme.

Avec les apprenants

- Parlez du transfert d'apprentissage à la première séance d'information.
- Visitez les lieux de travail pour comprendre le genre de travail qu'on y fait et la façon dont les choses se passent.
- Interviewez les employés clés et suivez-lez dans leur poste pour comprendre le déroulement du travail.
- Analysez les évaluations de besoins personnels et les échantillons de rédaction de chaque apprenant pour ensuite établir un ou deux objectifs de transfert.
- Analysez les auto-évaluations et les évaluations de rendement par les superviseurs pour cerner des thèmes communs pouvant servir d'objectifs de transfert.
- Notez ce à quoi les apprenants s'attendent dans le programme et leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage.
- Fixez des objectifs de transfert à partir des objectifs personnels d'apprentissage.
- Demandez aux apprenants d'aider à bâtir le cours.

Avec les superviseurs

- Invitez les superviseurs à la séance d'information initiale où vous discuterez du transfert d'apprentissage.
- Demandez aux superviseurs de vous montrer les lieux de travail pour vous en faire une image claire.
- Demandez-leur des échantillons de travail pour alimenter le contenu du cours.
- Demander-leur qui doit s'améliorer et dans quel domaine.
- Encouragez-les à appuyer le programme en parlant eux-mêmes des avantages aux employés.
- Demandez-leur d'aider à bâtir le cours.
- Donnez-leur la chance de participer à la gestion du cours (inscription, location de la salle, commandes de fournitures, etc.)

Parmi vos étapes clés avant le début du programme figure l'établissement de ce qu'on veut en effet "transférer". La plupart des formateurs interviewés aiment commencer par l'analyse de l'information recueillie dans les évaluations personnelles, les échantillons de lecture et de rédaction, les évaluations des besoins au travail, les tests préliminaires et les analyses de poste. Un formateur nous a confié ce qui suit : "Pour cerner ce qu'il fallait transférer, j'ai étudié le questionnaire rempli par les employés avant le cours. Ce sont eux qui m'ont dit ce qu'ils voulaient rapporter au travail ou ce qu'ils voulaient améliorer pour se rendre plus efficaces, ou mieux qualifiés pour un nouveau poste."

Une autre façon de déterminer ce qu'on doit transférer consiste à comprendre le fonctionnement des postes en question. vous le faites par simple observation, en parlant à d'autres formateurs, en analysant du matériel de travail ou en étudiant des documents de travail dont les employés se servent régulièrement. Les superviseurs peuvent aussi vous donner un fier coup de main pour déterminer les objectifs de transfert. Dans certains programmes, les superviseurs ont pu revoir des rapports de productivité avec les formateurs pour mettre la main sur ce que les employeurs espéraient accomplir.

De dire une formatrice : "J'ai découvert ces besoins en demandant aux superviseurs ce qu'ils souhaitaient voir comme contenu. je leur demandais aussi qui ne leur parlait pas, et les messages qui ne passaient pas quand ils parlaient à ces personnes."

Vous jouez un rôle critique aussi lorsqu'il s'agit d'inclure les éléments de transfert dans la conception même du programme. Voici quelques idées de conception :

- Prenez connaissance des habiletés exigées par le poste.
- Montez un système de partenaires pour les apprenants.
- Élaborez des objectifs de leçon qui comprennent des stratégies de transfert.
- Élaborez des devoirs qui permettent aux apprenants d'utiliser lors du prochain quart de travail le concept enseigné en salle de classe.
- Dressez un tableau d'observation qui présente les progrès des apprenants en matière de transfert.
- Sachez faire reconnaître les nouvelles compétences à l'extérieur du cours.
- Monter un système d'observation avec le superviseur pour voir si les changements sont bel et bien perceptibles.

Les formateurs au travail ont dit en outre qu'il était réaliste d'utiliser les stratégies de transfert suivantes avant le début du programme :

- Faites participer les apprenants et les supervisuers à l'élaboration du programme.
- Élaborez des options pédagogiques adaptées aux divers styles d'apprentissage.
- Mettez au point des activités servant à mieux préparer les apprenants.
- Déterminer les facteurs de succès pour l'ensemble du programme
- Organisez des expériences de mise en pratique.

Pendant le programme

Le transfert d'apprentissage se produit pendant le programme comme tel, et vous pouvez y contribuer largement grâce à de simples techniques dont l'effet porte fruit à long terme. D'abord, sachez rattacher le contenu du programme au vécu des apprenants au travail ou à la maison. En effet, dans les programmes qui donnent lieu au transfert, les formateurs et formatrices préparent des matériels directement liés au travail. Par exemple, ils organisent le genre de réunion qui aurait lieu dans l'usine, et les apprenants s'exercent à en rédiger le procès-verbal. Autre exemple : lorsqu'un nouvel appareil entre en fonctionnement, les formateurs en utilisent le mode d'emploi pour expliquer les pièces et les applications. Cela permet de présenter de nouveaux termes et de nouvelles expressions dans un contexte bien connu. Les formateurs font en outre appel à des outils de la maison et aux expériences en salle de classe (situations réelles dans les comités bénévoles, matériel de gestion domestique, documents juridiques, états de compte et information sur les REER).

D'autres formateurs ont eu de bons résultats en rattachant la matière à des tâches et activités précises du poste des apprenants. Voici ce qu'en dit un des formateurs : "L'analyse des fonctions du poste m'a vraiment permis de comprendre ce que les appranants faisaient." Un autre foramteur ajoute : "Lorsqu'on aide les apprenants à trouver dans quelles situations et de quelle façon utiliser les nouvelles compétences à la maison ou au travail, ils reconnaissent plus facilement les occasions de mise en pratique de ces compétences."

Encore d'autres formateurs jugeaient bon de reprendre des exemples d'anciens participants. À l'aide d'entrevues post-cours avec ces personnes, on découvrait de bons exemples de tâches en calcul et en lecture. il était donc plus facile de faire le lien entre ce qu'elles connaissaient déjà et ce qu'elles avaient besoin d'apprendre.

Une personne résume ainsi la façon dont les formateurs et formatrices peuvent favoriser le transfert en cours de programme : "Si vous comprenez bien ce que font les apprenants, mettez en valeur leurs expériences en salle de classe, et écoutez bien leurs conversations, vous rattacherez le contenu du programme aux tâches quotidiennes."

Les formateurs employaient diverses méthodes d'enseignement pour faciliter le transfert pendant leurs programmes; notons, entres autres, la rétroaction variée, les discussions de toutes sortes et les exercices de réflexion critique. Voici quelques exemples d'application de ces méthodes en cours de programme:

- À la fin de chaque séance, demandez aux participants : "Comment allez-vous appliquer ces connaissances à votre travail ?"
- Rédigez des rapports sur ce que les participants ont appris et comment cela améliorera leur travail.
- Tenez des entrevues post-programme pour voir comment la formation aide les participants au travail.
- Signalez les travaux de lecture au travail que la formation rend plus faciles.
- Faites des contre-vérifications auprès des superviseurs, du bureau des ressources humaines et d'autres formateurs.
- Employez le "feedback" tous azimuts *(360-degree dialogue)* : Est-ce qu'on répond à vos besoins? Faites-vous le transfert des compétences ou habiletés?
- Faites faire des évaluations formelles et informelles par les apprenants.

Genres de discussion

- Parlez de l'application des habiletés et compétences au travail.
- Discutez de stratégies servant à améliorer la rédaction au travail.
- Augmentez les capacités de généralisation, en appliquant l'expérience de formation à l'expérience au travail.
- Rattachez l'apprentissage au milieu de travail.
- Reconnaissez les acquis et liez-les à l'apprentissage actuel.
- Explorez la façon dont l'apprentissage améliore le travail des apprenants.
- Examinez l'attitude et le comportement du personnel et de l'établissement.
- Posez des questions en petits groupes.
- Explorez la résolution de problèmes à cinq étapes pour faciliter l'application des nouvelles habiletés.
- Étudiez les obstacles au transfert.

Réflexion critique

- Encouragez la tenue d'un journal personnel.
- Rencontrez d'autres formateurs.
- Préparez des rapports d'observation et organisez des séances de compte-rendu avec les participants.
- Prévoyez des lectures silencieuses prolongées de documents de travail et encadrez ces lectures de questions directrices.
- Comparez les anciennes compétences aux nouvelles.
- Étudiez les liens entre la formation et le travail, faites-y allusion et tirez-en des conclusions.
- Demandez aux apprenants d'évaluer leur propres rédactions d'un oeil critique.
- Examinez les sujets clés tels que les styles d'apprentissage, les problèmes tirés du milieu de travail et les objectifs divers de la lecture.

Le matériel pédagogique que vous utilisez en tant que formateur peut grandement influencer le transfert d'apprentissage. Voici une liste de matériels que d'autres formateurs ont utilisés pour diverses catégories d'emploi et dans divers programmes :

- Dictionnaires personnels
- Livrets d'expressions communes au travail
- Manuels pour la maison ou d'autres imprimés
- Pièces mécaniques utilisées dans l'usine
- Trousses d'études à domicile
- Émissions télévisées sous-titrées
- Outils de calcul employés chaque jour au travail
- Graphiques d'apprentissage rattachés à ce que les participants font au travail
- Séries de règles fondamentales
- Tableaux de conversion
- Feuillets de conseils pratiques
- Exercices de formulation des idées ou opinions
- Fiches de travail sur mesure et dialogues rattachés aux situations de travail
- Formulaires et lettres conçus par les apprenants.

Quant aux obstacles au transfert, on les contourne plus facilement si les apprenants peuvent les prévoir et en orchestrer la résolution. Les formateurs jouaient un rôle critique à ce chapitre dans les programmes étudiés. En effet, au moyen de discussions ouvertes, les formateurs peuvent aider les apprenants à surmonter divers obstacles dans le milieu de travail comme tel. Selon un formateur : " on parle souvent du besoin de pratiquer ces nouvelles compétences. Moi, je parle des stratégies apprises en salle de classe comme si elles étaient des outils. Je dis aux apprenants que chaque poste exige des outils différents. Dans certains postes, il faut même utiliser tous les outils."

Le jeu de rôles a bien servi certains formateurs. on commence par une discussion sur les obstacles possibles à l'application des nouvelles compétences ou connaissances. Ensuite, le groupe dresse un plan pour contourner ces obstacles. En somme, on décortique l'obstacle en étapes pour ensuite les résoudre une à une. Par exemple, les formateurs demandent souvent aux apprenants ce qu'ils et elles diraient dans telle ou telle situation.

Les formateurs utilisent aussi la stratégie de la prise de risques. D'ailleurs, certains formateurs estimaient que la peur d'appliquer les nouvelles compétences au travail constituait le plus grand obstacle au transfert pour les apprenants. Dans ce cas, on démystifie d'abord la situation pour ces personnes, souvent par des exercices à deux. Ensuite, on tient une séance de remue-méninges pour énumérer des endroits ou des situations qui se prêtent bien à la mise en pratique des nouvelles compétences.

Les formateurs combattent en outre les obstacles en établissant des réseaux de soutien internes (groupes ou clubs de lecture, tutorat par les pairs, etc.) pendant le programme comme tel. C'est une bonne façon de bâtir la confiance. Un formateur nous a dit ce qui suit "Nous les habituons à transporter des notes dans leur poche de chemise et des calculatrices dans leur poche de pantalon. Nous incitons aussi les superviseurs à s'intéresser ouvertement au programme et à reconnaître les apprenants dans le milieu de travail."

Après le programme

Comme formateurs, vous pouvez entreprendre bon nombre de démarches après le programme pour favoriser le transfert d'apprentissage : aide complémentaire aux apprenants, liens entre les apprenants et les pairs dans le cours et dans le milieu de travail, utilisation des évaluations dans la mise au point de futurs programmes.

Aide complémentaire aux étudiants

Certains formateurs jugeaient bon de discuter du suivi avant même que le cours commence, pour que cela puisse être intégré à leur contrat de travail initial. Puisqu'ils entreprennent directement une autre affectation à la fin d'un pragramme de formation au travail, il importe de prévoir au départ l'aide complémentaire dans l'horaire et dans les honoraires.

D'autres formateurs et formatrices tentaient d'encourager le suivi autrement. Par exemple, certains programmes comprenaient la mise en place graduelle d'un centre d'apprentissage où les apprenants pouvaient facilement se présenter à l'improviste pour se renseigner sur des problèmes scolaires liés au travail.

Le centre d'apprentissage a mené en outre au lancement d'un programme de mentorat qui servait de point central pour l'organisation de ressources et de services d'appui à l'extérieur du programme. Encore d'autres formateurs puisaient dans les ressources communautaires lorsqu'il n'y avait pas de mécanismes intégrés pour l'aide complémentaire. Dans un programme, par exemple, nombre d'apprenants ont demandé du tutorat à leurs frais; dans d'autres, on établissait des liens avec les conseils d'alphabétisation bénévoles par voie des annonces pour le programme LEARN. Et dans les programmes animés par des formateurs de l'entreprise même, le suivi se faisait plus facilement, souvent dans le cadre de séances organisées un mois après la fin du cours. Enfin, certains formateurs se mettaient à la disposition des apprenants par un simple échange de numéros de téléphone ou d'adresses électroniques.

Le jumelage, avec un collègue a beaucoup aidé. Nous nous sommes encouragés au travail et en salle de classe

Liens entre les apprenants et les pairs dans le cours

Pour favoriser le transfert au moyen de liens entre les apprenants et les pairs, on avait le plus souvent recours aux deux méthodes suivantes: établissement de l'appui des pairs il à l'intérieur de la salle de classe et établissement de l'appui des pairs à l'extérieur de la classe. La plupart des formateurs estimaient que les camarades de classe nouaient des liens d'encouragement très forts; selon un des ces formateurs : "Nous encourageons la formation de groupes et la philosophie d'équipe dans le programme. Notre expérience nous montre d'ailleurs que si nous renforçons les amitiés existantes dans un cadre d'apprentissage, les chances de transfert augmentent."

On avait souvent recours en outre à l'aide entre pairs après le cours. Dans certains programmes, les participants devenaient des apprenants partenaires, tant au travail que dans la salle de classe. D'autres programmes incorporaient un réseau de tutorat par les pairs qui favorisait la rétention des nouvelles connaissances.

L'appui de pairs à l'extérieur de la salle de classe se faisait sous diverses formés : collègues du milieu de travail qui offraient leur aide aux autres après le programme; appui de la part d'amis ou de membres de la famille pour favoriser le transfert; le programme Canadian Friends. Tous les formateurs s'entendent pour dire que l'appui externe et interne des pairs favorise davantage le transfert lorsqu'il est entamé en cours de programme.

Utilisation des évaluations dans la mise au point de futurs programmes

Les formateurs ont plus ou moins tous dit que les évaluations peuvent les aider énormément à comprendre pourquoi et comment le transfert s'est réalisé. Lorsqu'on offre un programme à plusieurs reprises dans un établissement, les résultats d'évaluation jouent un rôle de premier plan dans le perfectionnement des stratégies de transfert. Un des formateurs nous a dit : "Les résultats nous indiquent quelles méthodes d'enseignement réussissent le mieux et entraînent le transfert des connaissances au travail et à la vie de tous les jours." Dans certains programmes où l'on avait dressé des objectifs, on a fait faire des évaluations par les apprenants et les superviseurs pendant et après le programme. Les formateurs ont d'ailleurs fait une pierre angulaire de la vérification de la pertinence de l'apprentissage pour les apprenants. De dire un des formateurs : " J'ai appris que si le garde mes distances, les apprenants acceptent d'évaluer les choses honnêtement et de proposer des moyens pratiques d'utiliser leurs nouvelles connaissances au travail chaque jour." Parmi les méthodes d'évaluation figurent les entrevues à questions ouvertes avec les apprenants et les superviseurs, les statistiques de dépistage et de contrôle, les listes de contrôle et les séances de rétroaction hebdomadaires axées sur les objectifs de transfert.

Le changement des connaissances, des compétences et des attitudes

Les formateurs ont remarqué que pendant et après le programme l'objet du transfert à l'extérieur de la salle de cours changeait dans une certaine mesure. Ces changements touchaient surtout trois éléments clés : les connaissances, les compétences et les attitudes. Certains formateurs ont dit que les stratégies de lecture employées en salle de classe étaient utilisées ensuite au travail : "Ils savent quelle stratégie utiliser avec quel travail de lecture une fois de retour au travail. lis ont saisi les concepts clés de leur poste et comprennent comment la lecture est liée intimement à leurs tâches quotidiennes", raconte un formateur. Un autre a dit voir le transfert dans la façon dont les apprenants employaient la terminologie du milieu de travail et dans la ponctuation et la structure de phrases dans leurs écrits administratifs. Le transfert avait lieu aussi, selon certains formateurs, par voie de connaissances élargies du calcul et de certains procédés de fabrication.

Quant aux habiletés les plus susceptibles de transfert, les formateurs reconnaissent, entre autres, celles-ci :

- recherche rapide de l'idée principale
- compétences en rédaction
- compétences en communications
- recherche d'information
- élaboration de questions
- résolution de questions et réflexion critique
- travail autonome
- débit plus rapide en parlant
- création d'équipes
- prise de décisions
- calculs précis
- adhésion aux méthodes, directives et règles de sécurité

Les formateurs ont noté en outre des changements d'attitude, mais surtout pendant le programme plutôt qu'après. Selon un des formateurs : "Les apprenants sont devenus des porte-parole parce qu'ils peuvent s'exprimer par écrit au travail et à la maison." Un autre formateur a dit qu'une fois le programme dans ses dernières étapes, les participants reconnaissaient qu'ils étaient tous égaux. Leurs attitudes à l'égard du travail de leurs collègues et d'eux-mêmes se sont ainsi améliorées. Une autre attitude transférée assez régulièrement veut que l'apprentissage soit un processus continu qui voit le jour pendant un cours ou un atelier et se poursuit ensuite au travail. Cette "joie de l'apprentissage de toute une vie" s'alimentait en outre d'une croyance en ses propres capacités d'agir. Les formateurs nous ont dit aussi que les apprenants prenaient davantage de risques au travail et faisient ainsi valoir les compétences qu'ils apportaient à l'établissement.

Nous avons demandé aux formateurs quelles stratégies de transfert doivent être mieux rodées après un programme de formation au travail; ils et elles en nomment quatre :

- meilleure aide complémentaire ou meilleur suivi
- d'autres sortes d'évaluations non menaçantes pour les apprenants et les superviseurs
- reconnaissance plus évidente de l'achèvement de la formation
- séances d'appoint.

Sommaire des stratégies de transfert clés pour les **apprenants et apprenantes**

Avant le programme

- ✓ Participez à une activité pré-cours.
- ✓ Parlez à votre superviseur.
- ✓ Participez à la planification du programme.
- ✓ Prenez conscience des grands objectifs de votre établissement.
- ✓ Participez aux activités préliminaires.

Pendant le programme

- ✓ Tenez un journal d'idées et d'applications.
- ✓ Prévoyez l'application de vos nouvelles connaissances.
- ✓ Prévoyez une révision de vos nouvelles connaissances.
- ✓ Jumelez-vous à un collègue.

Après le programme

- ✓ Relisez votre matériel de cours.
- ✓ Établissez une relation de mentorat.
- ✓ Restez en contact avec vos co-apprenants.

Le rôle des apprenants dans le transfert d'apprentissage

Avant le programme

Les programmes de formation axés sur les besoins et les intérêts des apprenants favorisent mieux le transfert d'apprentissage que les programmes qui ne le sont pas. Avant le début du programme, la plupart des apprenants ont dit qu'ils ont pu contribuer au curriculum au moyen d'une évaluation des besoins. En règle générale, cette évaluation se faisait de deux façons : une entrevue personnelle avec les employés et un questionnaire. Selon un apprenant: "Avant de suivre ces cours, on m'a demandé de venir passer une entrevue avec une formatrice. Elle m'a demandé ce que le voulais apprendre tout particulièrement en anglais, pourquoi l'avais besoin de l'apprendre et comment le comptais utiliser mes nouvelles connaissances programes pour me perfectionner."

En faisant participer les apprenants à la planification du programme, les formateur saisissent mieux ce qu'il faut transférer et comment cela peut se faire. En prenant conscience des postes, des intérêts et des objectifs de vie des apprenants, les formateur peuvent puiser dans cette information pour rattacher les concepts enseignés au quotidien des apprenants.

Dans certains cas, on ne demandait pas les avis des apprenants, parce que la structure du programme était bien établie. Ces programmes visaient surtout l'atteinte de niveaux de scolarité comme le diplôme d'études secondaires ou le General Education Diploma. L'employé pouvait généralement choisir le genre de formation, mais pas le contenu de chaque séance.

La plupart des apprenants s'étaient fixé des objectifs pour le programme de formation au travail. Les uns venaient y améliorer leurs techniques de lecture, de communication, de rédaction ou de calcul. Les autres cherchaient à parfaire des habiletés professionnelles ou des habiletés personnelles pour leur vie privée. De dire un des apprenants: "Je voulais bien lire ... pour mieux comprendre les affiches de sécurité et les annonces de poste, par exemple, au travail; et à la maison, ça me permettait de lire mon courrier, lire pour le plaisir, magasiner sans aide, voyager et lire les menus au restaurant."

Certains apprenants espéraient accroître leurs possibilités de promotion ou de mutation grâce au programme. Selon un apprenant : "J'avais besoin de cours d'appoint pour décrocher un meilleur poste." D'autres apprenants ont ajouté que le programme leur donnerait la base nécessaire pour suivre d'autres cours et d'autres expériences d'apprentissage.

Enfin, plusieurs apprenants misaient sur les possibilités de perfectionnement personnel dans le cours. Dans certains cas, par exemple, il s'agissait d'améliorer sa confiance personnelle ou de se convaincre qu'on pouvait bel et bien apprendre. Un apprenant nous a dit que : "Je voulais mieux comprendre mon image de moi." Pour d'autres, il importait d'utiliser la formation pour mieux contribuer à leur vie à la maison et au travail, et ainsi augmenter leur satisfaction personnelle.

Bon nombre de ces attentes étaient liées directement aux objectifs originaux des apprenants. Les résultats souhaités peuvent se classer ainsi :

- Améliorer des compétences servant au travail et à la vie privée
- Atteindre un plus haut niveau de scolarité
- Accroître les possibilités d'avancement ou de promotion
- Accroître la confiance en soi

Les apprenants ont dit qu'il serait utile d'employer les stratégies de transfert suivantes avant le début d'un programme, règle générale :

- Participez à une activité pré-cours.
- Parlez à votre superviseur.
- Participez à la planification du programme.
- Prenez conscience des grands objectifs de votre établissement.

Pendant le programme

Lorsque les apprenants jouent un rôle très actif dans l'apprentissage, le transfert des connaissances au milieu de travail se fait mieux. La plupart des apprenants ont d'ailleurs signalé qu'ils ont participé étroitement au programme, leur engagement pouvant se définir par l'interaction, la motivation et l'attitude.

D'abord, la plupart des apprenants ont dit que leur participation a été très interactive, notamment par voie des discussions en classe et de leur contribution à l'ambiance générale. Ils ont en outre posé un grand nombre de questions, et en ont répondu autant. De plus, ils remettaient en question les choses qu'ils et elles ne comprenaient pas. De dire une apprenante : "J'essaie de répondre au plus grand nombre de questions possible. Ça me donne la chance de pratiquer beaucoup ma prononciation." Un autre a affirmé ce qui suit : "Dès que le ne comprends pas, le demande des clarifications."

Ensuite, on signalait la motivation comme élément de participation. Pour encourager les apprenants à bien prendre en mains leur propre apprentissage, il faut inclure la motivation dans la recette. Bon nombre d'apprenants ont dit avoir travaillé très fort et avoir été motivés à faire les travaux et devoirs. Certains ont réalisé que leurs efforts joueraient beaucoup dans leur progrès ultime. "J'ai fait ce que j'avais à faire et l'ai essayé de retirer le plus de choses possibles du cours", nous a confié un participant.

L'attitude des apprenants était intimement liée à leur motivation. Plusieurs ont dit que le cours était pour eux un projet sérieux et qu'il importait d'y assister régulièrement. D'autres débordaient d'enthousiasme à l'égard du contenu et se réjouissaient de l'occasion d'apprendre ainsi. Cette attitude positive alimentait bien sûr leur motivation. La citation suivante illustre bien le lien entre l'attitude et la motivation, ainsi que les défis que devaient surmonter les apprenants : "J'ai beaucoup de responsabilités à l'égard de mon épouse, de mes enfants et de ma mère, qui est assez âgée, alors c'est difficile de faire mes travaux dès que je mets les pieds chez nous. Ça m'oblige souvent de rester debout jusqu'à onze heures pour finir mes devoirs. Malgré ça, l'assiste à tous les cours et je participe autant que possible, même si le suis fatigué."

Rappelons ici le rôle critique des formateurs dans la participation des apprenants - le traitement des apprenants, l'ambiance créée en salle de clase, l'attitude à l'égard de l'apprentissage. Les participants l'ont bien confirmé, et le commentaire suivant d'un apprenant résume bien le concept : "Le formateur fait toute la différence ... Il voulait vraiment y être, il voulait nous enseigner et il voulait vraiment qu'on en retire quelque chose."

Il est possible d'apprendre de diverses façons. Idéalement, le programme de formation emploie une approche équilibrée à l'apprentissage qui fait place à diverses stratégies. En entrevue, les apprenants ont nommé surtout les cinq modes d'apprentissage suivants :

- pratique et mémorisation
- mise en application
- observation
- rétroaction constructive
- remises en question.

Pendant le programme, tous les apprenants ont acquis les compétences visées et cherchaient à les intégrer à leur poste. Il faut donc se demander comment ils et elles utilisent leurs nouvelles connaissances au travail ou à la maison. On semblait favoriser deux façons: d'abord, on utilisait la lecture, la maison.

On semblait favoriser deux façons: d'abord, on utilisait la lecture, la rédaction et le calcul pour augmenter la productivité et pour économiser le temps. Par exemple, les employés ont utilisé à bon escient les techniques de "feuilletage" et d'examen préliminaire des documents pour les travaux volumineux. À la maison, ils nous ont dit que ces compétences les aidaient à faire leurs tâches quotidiennes (banque, lecture du journal, devoirs des enfants, etc.).

Ensuite, les nouvelles connaissances semblaient enrichir l'interaction avec les autres au travail. Plusieurs apprenants ont remarqué qu'ils posaient maintenant plus de questions et parlaient davantage aux réunions. Nombre d'entre eux ont commencé à communiquer avec plus d'assurance parce qu'ils saisissaient mieux la situation en question. Cela les incitait à adopter une attitude nouvelle au moment de communiquer. Un des apprenants nous a dit : "Aux réunions, je n'ai pas peur de parler; le comprends beaucoup mieux les discussions et ce qui se passe en général. Quand je parle à des gens d'un niveau plus élevé, je soigne mon choix de mots et j'utilise même de nouveaux mots. Ça me donne un bon sentiment."

Les apprenants ont dit qu'il serait utile d'employer les stratégies de transfert suivantes pendant un programme, règle générale

- Tenez un journal d'idées et d'applications.
- Prévoyez l'application de vos nouvelles connaissances.
- Prévoyez une révision de vos nouvelles connaissances pour mieux les retenir.
- Jumelez-vous à un collègue.

Après le Programme

Plus les apprenants ont l'occasion d'appliquer leurs nouvelles connaissances après le programme, plus le transfert sera favorisé. En effet, la majorité des apprenants ont dit avoir eu bon nombre d'occasions d'employer les connaissances au travail et à la maison. En voici quelques exemples :

Au travail

- Rédiger des lettres et des notes de service
- Lire des publications et des documents de travail
- Filtrer et glaner l'information
- Communiquer avec le personnel et pendant les réunions
- Parler devant une foule
- Utiliser des ordinateurs
- Postuler des emplois différents.

À la maison

- Équilibrer le compte de chèques
- Lire un journal
- Aider les enfants à faire leurs devoirs
- Communiquer avec les membres de la famille.

Plan de transfert d'apprentissage

Il s'agit d'un outil conçu par l'apprenant et le superviseur en vue de déterminer ce qu'il faut apprendre, et quand et comment cela doit se faire. Bon nombre d'apprenants y voyaient plusieurs avantages. Par exemple, pour certains, le plan permettait d'évaluer si l'apprenant utilisait les compétences au travail. En ayant une série d'objectifs et de lignes directrices pour le transfert, les apprenants peuvent mieux s'auto-encadrer et mieux évaluer leur emploi des compétences apprises. Un apprenant nous a dit : "Un bon plan pour l'application pratique des compétences nous aiderait à rester vigilants, et des lignes directrices précises nous aideraient à évaluer l'impact de notre mise en application."

Pour d'autres apprenants, un tel plan sert de motivateur. ils et elles auraient des buts précis à atteindre, ce qui les inciterait à revoir le matériel régulièrement. De plus, le plan leur servirait de guide ou de point de repère pendant le transfert. Comme l'a dit un des apprenants: "Notre formule d'évaluation du transfert m'aide à perséverer et à bien cibler mon apprentissage."

Les apprenants doivent aussi ressentir l'appui de ceux et celles qui les entourent au travail pour bien appliquer les connaissances. ils doivent penser que l'employeur soutient leur formation et qu'il les aidera à la mettre en oeuvre. Grâce justement à ce genre d'appui, les apprenants voudront tenter des expériences qu'ils n'auraient pas envisagées auparavant faute de confiance et faute de compétence.

Voici les personnes et les situations citées par les apprenants comme sources d'appui clés dans l'application des nouvelles connaissances à la maison ou au travail

- Famille
- Collègues et pairs
- Formateurs
- Superviseurs
- Cours complémentaires

On a dit en outre qu'il fallait absolument faire appel aux stratégies de transfert suivantes après le programme :

- Revoir le matériel du cours
- Établir une relation de mentorat
- Rester en contact avec les co-apprenants

Les effets du programme

Pour pouvoir déterminer si le programme a bel et bien répondu aux besoins des apprenants et de l'employeur, il faut comprendre la façon dont le programme a influencé les apprenants. Ces derniers ont nommé trois grandes sphères d'influence : efficacité au travail, confiance personnelle et attitude.

Le programme semblait avoir influencé davantage la façon dont les apprenants perçoivent leur efficacité au travail, bon nombre se disant plus à l'aise et plus efficaces. Ils accomplissaient mieux leurs tâches et absorbaient plus facilement le matériel, règle générale. Ils estimaient en outre que leur approche au travail et la qualité de celui-ci s'étaient améliorées. "Je pense plus maintenant avant de réagir. Je prépare mieux mes réunions, et je fais du remue-méninges avant de rédiger", nous a révélé un participant. Cette confiance et cette nouvelle approche les encourageaient à tenter de nouvelles expériences et à prêter main forte à leurs collègues. "J'ai plus le goût d'essayer de nouvelles choses et de faire des tâches plus difficiles", affirmait un apprenant. "J'essaie de résoudre des problèmes sans trop de nervosité, parce. que je sais que j'en ai les moyens. je pose moins de questions et le parle plus avec mes collègues."

Les apprenants ont en outre cité la confiance personnelle comme impact clé du programme. Encore une fois, la confiance accrue les incitait à tenter plus de choses et à faire du travail plus corsé. Cette confiance les aidait aussi à se voir autrement comme personnes et comme apprenants. Pendant le programme, ils découvraient qu'ils étaient compétents et habiles, et capables d'apprendre. Un apprenant qualifiait cette découverte comme un meilleur estime de soi : "Quand j'ai su que le pouvais apprendre, mon estime de moi a augmenté. je ne me frustrais pas facilement, et j'avais plus le goût d'essayer de nouvelles choses." Un autre apprenant nous a décrit sa lutte contre les sentiments d'infériorité : "Au début, le me sentais bête, et inférieur dans le cours. Mais comme l'apprenais, le grandissais. Ma confiance a augmenté et j'ai commencé à me sentir mieux dans ma peau. J'ai même commencé à mieux manger et à mieux m'habiller. Je m'affirme aussi plus facilement maintenant."

Ils se portent maintenants volontaires pour des tâche qu'ils n'auraient pas au la confiance d'entreprendre auparavant.

Bon nombre d'apprenants ont souligné enfin la façon dont leur attitude et leurs actions avaient changé. L'attitude influe évidemment sur leur façon d'aborder le travail, leur famille et leur apprentissage. En cultivant une attitude positive à l'égard de l'apprentissage, on favorise énormément la santé et la satisfaction des employés. Certains apprenants ont dit se sentir tout simplement mieux dans leur peau, alors que d'autres avaient meilleur moral. Les apprenants se permettaient peut-être une attitude plus positive parce qu'ils estimaient avoir maintenant plus d'options. Selon un des apprenants : "On voit les choses plus favorablement et on se sent mieux orienté. On sait plus ce qu'on veut faire et comment s'y prendre." Les liens entre les attitudes positives, la confiance personnelle et le sentiment de succès au travail nous portent à croire que les programmes misant sur les stratégies de transfert ont une influence remarquable et durable

.

Pour que cet effet se maintienne, les apprenants doivent s'engager à incorporer leur apprentissage dans leur travail quotidien. Cela peut se faire de diverses façons. voici notamment comment bon nombre des apprenants ont donné suite au contenu du programme :

- Appliquer chaque jour les nouvelles connaissances au travail
- Prendre plus conscience des connaissances et de leur application optimale
- Aider les collègues et les encourager à suivre une formation
- Revoir les travaux du cours et les notes
- Aider ses propres enfants à reconnaître l'importance de l'éducation et de l'apprentissage.

Facteurs favorisant le transfert

Les participants et leurs attitudes ne sont pas seuls à influer sur le transfert : À leur impact vient s'ajouter celui des stratégies pédagogiques des formateurs et formatrices. Plusieurs apprenants ont indiqué que l'ambiance établie par les formateurs favorisait leur aptitude à utiliser les nouvelles connaissances au travail et à la maison. En salle de classe, les apprenants se sentaient bien à l'aise de poser des questions s'ils ne comprenaient pas la notion ou avaient besoin de clarifications.

On leur a montré en outre que les erreurs étaient tout à fait normales et qu'il fallait en tirer plutôt des leçons pour la prochaine fois. Inspirés par cette atmosphère, les participants ont réalisé que l'apprentissage exige beaucoup de pratique, de patience et de travail. Selon un des apprenants : «(L'animatrice nous demandait tout le temps si nous comprenions. Au début, l'avais peur de dire que le ne comprenais pas, mais l'animatrice

posait sans cesse cette question, et en bout de ligne j'ai pu prendre mon courage à deux mains et avouer que je ne saisissais pas le concept. Maintenant, le fait de ne pas comprendre ne m'embarasse pas du tout.» Un autre apprenant a ajouté ce qui suit: "L'animatrice renforçait notre confiance; elle nous traitait comme des égaux, et nous pouvions poser des questions. Tout le monde peut apprendre, peu importe leur scolarité ou leur intelligence. Je peux confirmer ça à mes enfants."

Les apprenants ont dit en outre que le recours à des exemples ou travaux liés directement au travail renforçait bien l'apprentissage. En s'exerçant sur le genre d'activité qui les attendait au travail, les apprenants comprenaient mieux l'utilité de la formation. L'expérience de la technique ou de la compétence en salle de classe donnait aux apprenants la confiance de la mettre en pratique au travail. De dire un apprenant: "J'ai acquis la confiance d'essayer des choses au travail tout simplement parce que l'avais eu la chance de les essayer dans le cours."

Ils et elles acceptent plus facilement le concept de l'apprentissage de toute une vie.

Plusieurs employés ont fait remarquer qu'apprendre à réfléchir eux-mêmes était une stratégie efficace. Selon un employé : "L'animatrice nous faisait réfléchir et nous faisait chercher les réponses." En faisant mousser l'autonomie et l'aptitude pour la résolution de problèmes liés au travail, les formateurs incitaient les employés à prendre en mains leur propre apprentissage; de plus, les formateurs renforçaient la notion que les apprenants pouvaient bel et bien comprendre les choses eux-mêmes.

Sommaire des stratégies de transfert clés pour les **superviseurs**

Avant le programme

- ✓ Faites participer les superviseurs à l'analyse des besoins
- ✓ Organisez des orientations pour les superviseurs.
- ✓ Montrez aux superviseurs comment agir comme mentor.
- ✓ Aidez à créer un milieu de formation positif.
- ✓ Expliquez clairement le but du programme aux apprenants.
- ✓ Soulignez aux apprenants que l'établissement investit dans leur potentiel.

Pendant le programme

- ✓ Prévenez les interruptions.
- ✓ Déléguez un peu du travail normal aux collègues.
- ✓ Participez à la planification du transfert.
- ✓ Reconnaissez la participation des apprenants.
- ✓ Prévoyez des occasions pour la mise à l'essai des nouvelles compétences.

Après le programme

- ✓ Donnez aux apprenants l'occasion de pratiquer leurs nouvelles compétences.
- ✓ Faites une analyse post-programme avec les apprenants
- ✓ Servez de modèle.
- ✓ Offrez un renforcement positif.
- ✓ Fêtez même les petits progrès.
- ✓ Agissez comme mentor.

Le rôle des superviseurs dans le transfert d'apprentissage

Avant le programme

Chose certaine, les superviseurs jouent un rôle critique dans le transfert d'apprentissage, car ils et elles ont des contacts soutneus avec les apprenants. Avant le programme, les superviseurs contribuent à la préparation des employés de plusieurs façons :

- Aider les employés à fixer des objectifs d'apprentissage réalistes
- Offrir aux employés un renforcement positif ou diverses formes d'encouragement
- Présenter et "vendre" les avantages du programme aux employés pour y donner un bon essor
- Traiter des préoccupations des employés pour les mettre bien à l'aise quant à leur participation.

Bon nombre de superviseurs ont dit que les collègues et les pairs étaient des alliés de taille dans la préparation des employés. Les anciens apprenants peuvent répondre aux questions des futurs participants et peuvent faire du mentorat qui encourage ou facilite l'assistance aux cours. Les chefs d'équipe peuvent aussi jouer un rôle à ce chapitre. D'autres superviseurs estiment que les gestionnaires aussi sont pour beaucoup dans la préparation du personnel, notamment lorsqu'ils "renseignent les employés visés à propos du programme et en font la promotion en général."

La matière à "transférer" est d'une importance capitale pour les superviseurs. Pour déterminer exactement ce qu'il faut transférer, il faut absolument comprendre et savoir décortiquer les exigences du poste. C'est ainsi que l'on peut cerner les habiletés clés et les mettre en évidence dans le programme. Par contre, le poste comme tel n'évolue pas en isolement, car le titulaire finit le plus souvent par en définir les exigences de perfectionnement. Selon un des superviseurs, il est possible de déterminer la matière à "transférer" si on "définit ce que l'apprenant a besoin d'apprendre tout en déterminant ce qui doit être accompli dans le poste. Ça se fait si on comprend à la fois le poste et la personne qui l'occupe."

Cela souligne donc le besoin de parler avec les apprenants pour vraiment comprendre ce qu'on doit transférer de la salle de classe au milieu de travail. De dire un superviseur: "La meilleure façon de savoir ce qu'il faut transférer, c'est de parler aux apprenants. C'est comme ça qu'on réussit vraiment à reconnaître leurs difficultés et leurs intérêts." Parmi les autres suggestions des superviseurs, notons les entrevues exhaustives avec le personnel clé, l'énumération d'habiletés par les apprenants et la recherche de ce dont ces personnes ont besoin. Toutes ces idées indiquent que les employés devraient pouvoir définir bon nombre des obstacles à leur apprentissage et donc les compétences à transférer du cours au milieu de travail.

Les superviseurs estimaient qu'il fallait en outr observer les apprenants dans leur poste pour mieux comprendre les besoins de transfert. Si une superviseure remarque, par exemple, que les employés évitent telle ou telle tâche ou négligent d'en compléter d'autres en raison d'un manque d'habiletés, elle peut recommander des sujets de perfectionnement. Un superviseur notait que si un chef décelait des déficiences en lecture, il lui était possible de recommander l'amélioration de cette habileté. Donc, en comprenant les exigences du poste, en parlant avec les employés et en observant leurs habiletés, les superviseurs peuvent faire d'importantes recommandations pour le contenu du programme.

Ce qui frappe le plus, c'est l'attitude des superviseurs à l'égard du programme : ils reconnaissent la valeur de cette formation et, dans certains cas, ils ont pris la relè et accepté de rester plus tard pour que le personnel puisse assister aux ateliers. Les apprenants viennent donc au cours sans remords de conscience à propos de la production dans leur secteur.

Avant le début du programme, les superviseurs peuvent dire aux apprenants qu'ils appuient ce qu'on vise à transférer. Pour ce faire, on doit passer du temps avec les apprenants, c'est-à-dire, leur parler et les encourager par nos gestes et nos paroles. De dire une superviseure: "Les superviseurs peuvent réassigner les quarts de travail pour que les employés assistent aux cours qui les intéressent. Les employés peuvent donc vraiment participer aux séances, parce qu'ils savent que leur absence ne nuit pas à la production." Les actions et les paroles du superviseur en disent long aux employés à propos de l'importance que l'apprentissage revêt pour l'employé et pour l'employeur.

Les superviseurs contribuent fortement au transfert d'apprentissage, et voici les stratégies que l'on dit employer le plus souvent avant même que le programme ne débute :

- Demandez aux superviseurs de participer à l'évaluation des besoins.
- Organisez des séances d'orientation pour les superviseurs.
- Enseignez des techniques d'encadrement aux superviseurs.
- Offrez un milieu de formation stimulant et positif.
- Expliquez clairement le but du programme aux apprenants.
- Soulignez aux apprenants que l'employeur investit dans leur perfectionnement.

Pendant le programme

Le transfert d'apprentissage a lieu pendant le cours même, et les superviseurs peuvent jouer un rôle clé à ce chapitre au moyen de techniques très simples. D'abord, plusieurs superviseurs ont dit qu'il fallait encourager et appuyer les apprenants en leur donnant de bons commentaires et en se montrant enthousiaste à l'égard de la formation. Selon un superviseur: "Notre unité est très petite, alors je pouvais parier informellement aux apprenants pour savoir comment le cours se passait et comment ils s'y débrouillaient. La communication et l'encouragement réguliers sont importants, parce que les employés en déduisent que le cours m'intéresse vraiment."

De plus, bon nombre de superviseurs ont dit qu'ils et elles pouvaient faciliter le transfert en permettant aux apprenants de pratiquer au travail leurs nouvelles habiletés. Cela en favorise la rétention et en souligne l'importance dans le perfectionnement de l'employé. Un des superviseurs a proposé des discussions personnelles avec l'apprenant pendant lesquelles le superviseur "donnait des exemples d'application de l'apprentissage au travail et des occasions qui se prêtent à cette fin."

Pendant le programme, les superviseurs peuvent en outre aider à élaborer un plan de transfert pour les apprenants. Par plan de transfert, on désigne un outil conçu par l'employé et le superviseur et destiné à définir ce qu'on cherche à apprendre, comment on doit le faire, et quand. Pour un grand nombre de superviseurs, le succès ultime d'un tel plan dépendait de leur communication avec l'apprenant. Les superviseurs doivent demeurer disponibles pour offrir de l'aide aux apprenants et pour les encourager. Il faut en outre encourager les apprenants à suivre l'évolution du plan de transfert pour augmenter leur conscience de soi. Un superviseur estimait qu'il fallait renchérir sur ce point : " Les superviseurs participent au plan en évaluant les habiletés de l'employé selon les exigences du poste. L'évaluation du superviseur est en suite comparée à l'auto-évaluation de l'employé. Les deux analysent les résultats et s'entendent sur les besoins de perfectionnement."

Quelques-uns des superviseurs ont dit aussi qu'on pouvait contribuer au plan de transfert en collaborant avec les coordonnateurs ou les formateurs du programme. En fournissant des documents critiques aux formateurs et en leur révélant le niveau d'apprentissage requis, les superviseurs peuvent beaucoup favoriser la conception du plan de transfert.

Selon les superviseurs, les stratégies de transfert clés suivantes peuvent aider pendant le programme et dans le contexte actuel du milieu de travail :

- Évitez les interruptions.
- Assignez les tâches au travail à d'autres.
- Reconnaissez la participation des apprenants.
- Aidez à élaborer le plan de transfert d'apprentissage.

Après le programme

Après le programme, les superviseurs peuvent demander les commentaires des apprenants à propos de la formation, offrir un bon soutien aux apprenants, créer des occasions d'apprentissage continu et servir de mentor aux apprenants.

Demander les commentaires des apprenants

On semblait obtenir ces commentaires de deux façons : formelle et informelle. Dans le contexte plus formel, on employait des évaluations orales et écrites, des questionnaires et des sondages. Certains superviseurs ont même dit qu'il fallait recueillir les commentaires autant pendant le programme qu'après celui-ci : idéalement il faut faire des sondages aux troisième, sixième et neuvième mois du programme."

D'autres superviseurs préconisaient une approche plus informelle (discussions sans formalités, sur le tas). Selon un superviseur : "On peut le faire par une bonne communication ... des petits entretiens rapides dès que l'occasion se présente." Peu importe la forme du feedback des apprenants, selon la plupart des superviseurs, il fallait surtout qu'il se donne.

Offrir un bon soutien aux apprenants

Les superviseurs ont nommé plusieurs stratégies à cette fin : reconnaître les efforts des apprenants, souligner leurs progrès ou réalisations, les encourager en paroles, leur demander de partager leur expérience et de faire valoir leurs besoins. Bon nombre de superviseurs ont dit en outre qu'il fallait donner aux apprenants la chance de mettre en pratique leurs nouvelles habiletés comme moyen d'appui. Un des superviseurs proposait des méthodes comme le renforcement des nouvelles approches positives, le recours à des communications orales et écrites qui favorisent l'application des nouvelles habiletés et l'assistance aux apprenants qui tentent de parfaire leurs nouvelles compétences.

Présenter des occasions de transfert d'apprentissage

Parmi les occasions proposées par les superviseurs, bon nombre sont axées sur une responsabilité accrue au travail pour les apprenants. Voici certaines des stratégies recommandées

- Créez ou assignez des tâches exigeant de nouvelles habiletés.
- Faites lire des documents techniques.
- Fournissez du matériel de lecture.
- Assignez plus de rapports écrits.
- Confiez davantage de présentations.
- Assignez des tâches nouvelles ou plus exigeantes.
- Accordez du temps pour suivre d'autres ateliers.
- Fournissez des renseignements sur les possibilités de promotion.

Quand vient le temps d'appliquer les concepts du cours au travail quotidien, les superviseurs attentionnés savent prévoir le temps qu'il faut pour cette mise en application. Aussi, on ne peut pas s'attendre à ce que les superviseurs agissent comme mentors s'ils n'ont pas suivi le cours eux aussi.

Agir comme mentor auprès des apprenants

Plusieurs des superviseurs se sentaient à l'aise dans ce rôle, et ils jugeaient bon de se garder à la disposition des apprenants pour répondre à leurs questions ou pour leur montrer comment faire. Certains estimaient qu'il fallait aussi donner un exemple du comportement désiré. Selon un des superviseurs : "Il y a toujours une occasion de prêter main forte et de servir un peu comme mentor. Le cours aide les apprenants

aussi à devenir de meilleurs formateurs euxmêmes."

Un autre superviseur voyait dans le mentorat une occasion de responsabiliser d'autres personnes au travail : "La responsabilisation, c'est la clé. Le "coaching" consistait essentiellement à montrer aux apprenants qu'ils peuvent prendre de bonnes décisions eux-mêmes. En faisant preuve d'ouverture et en encourageant la créativité, on montre aux employés que c'est correct de faire des choses différentes."

Dans l'ensemble, les superviseurs ont dit que les stratégies de transfert suivantes étaient importantes une fois le programme terminé

- Offrez la chance de pratiquer les nouvelles habiletés.
- Faites un compte-rendu de la formation avec les apprenants.
- Servez de modèle.
- Offrez un renforcement positif.
- Soulignez même les petits progrès.

Application des nouvelles connaissances

La plupart des superviseurs ont souligné que les apprenants appliquaient leurs nouvelles connaissances ou habiletés dans divers contextes au travail réunions de gestionnaires, situations de travail courantes ou nouvelles, réunions d'équipe. De dire un des superviseurs: "Ils et elles pourront utiliser les nouvelles connaissances pour faire de la formation, pour postuler d'autres emplois et pour inscrire leurs heures supplémentaires et leurs vacances dans l'ordinateur. Ils se fieront de plus en plus à eux-mêmes et de moins en moins aux autres au travail."

Plusieurs superviseurs ont constaté une nette amélioration dans certains compétences clés, telles que la confiance en soi, les aptitudes pour la communication orale et écrite et la résolution de problèmes. Selon un des superviseurs : " Les apprenants ont maintenant assez d'assurance pour se proposer pour des tâches qu'ils auraient évitées carrément par le passé."

D'autres superviseurs ont remarqué des changements au chapitre de la croissance personnelle et de la conscience de soi, par exemple une plus grande fiabilité, une plus grande ouverture d'esprit et un respect accru d'autrui. Un superviseur nous a confié ce qui suit : "Si le poste leur permet d'utiliser les nouvelles connaissances, les apprenants font mieux leur travail. D'autres finissent tout simplement par se développer personnellement par suite du programme de formation au travail."

La superviseure a favorisé le transfert d'apprentissage en offrant aux apprenants l'occasion d'utiliser leurs nouvelles connaissances et habiletés au travail.

Retenir l'information nouvelle

Un grand nombre de superviseurs croyaient que les habiletés et connaissances se maintiendraient assez longtemps parce qu'elles sont liées directment au travail. Un superviseur a dit que les apprenants utilisaient les habiletés immédiatement parce qu'elles faisaient partie intégrantes du poste. Règle générale, on estimait que si on appliquaient les nouvelles habiletés, on les retenait

Il reste que l'apprenant y est pour beaucoup selon les superviseurs. Un des superviseurs a fait le point de cette façon : "Ça dépend des apprenants comme tels; ça dépend de l'effort qu'ils y mettent, du temps passé en salle de classe et a la maison à parfaire leurs compétences linguistiques; et ça dépend dans quelle mesure ils veulent vraiment retenir la nouvelle information."

Obstacles dans le transfert d'apprentissage

Section 4

Obstacles au transfert apprentissagee

Selon les formateurs et formatrices

Si le transfert s'est bel et bien produit dans les 11 programmes, il en est tout autant pour les obstacles et les inhibiteurs. On peut classer ces obstacles en quatre catégories : liés à l'entreprise, liés au programme, liés au manque de soutien et liés à l'attitude des apprenants et des apprenantes.

Obstacles liés à l'entreprise

Certains des formateurs croient que le climat de l'entreprise peut avoir un effet important sur la capacité des apprenants à mettre en pratique leurs connaissances et attitudes une fois de retour au travail. Une communication pauvre entre l'employeur et le personnel, un moral chancelant au travail et un manque d'encouragement nuisent tous au transfert d'apprentissage.

Un formateur a affirmé : "Le transfert dépend de plusieurs facteurs : si l'entreprise est axée sur l'apprentissage, si elle offre un appui constant au personnel dans son apprentissage, si on y respecte la confidentialité, s'il existe une structure qui encourage la promotion et les changements de poste et s'il existe des mécanismes pour récompenser les connaissances du personnel."

Le transfert serait encore plus efficace si on prévoyait un suivi de la formation. par exemple, le formateur pourrait tout simplement rencontrer la classe trois à six mois plus tard pour discuter du programme et en faire l'analyse

Pour certains programmes, les formateurs ont indiqué que la restructuration organisationnelle et les changements de poste qui en découlaient n'étaient pas clairs aux yeux du personnel; les apprenants ne savaient donc pas s'ils devaient vraiment mettre en pratique leurs nouvelles connaissances. De plus, les formateurs et formatrices ont déterminé qu'un manque de vision de la part de l'entreprise en ce qui a trait à la formation constituait aussi un obstacle au transfert d'apprentissage. Certains des formateurs ont indiqué que, lorsque l'entreprise n'offrait pas de séances de suivi ou d'appoint, les acquis n'étaient pas consolidés. Également, si un programme est offert une seule fois, il est difficile de créer une culture d'apprentissage et, de ce fait, on mine la crédibilité du programme.

Obstacles liés au programme

Des éléments tels que la durée des séances, le nombre de personnes dans une classe, l'endroit où le cours se déroule et l'heure à laquelle il se donne peuvent devenir des obstacles au transfert. Certains des formateurs et des formatrices remarquent qu'avant de pouvoir effectuer le moindre transfert, les apprenants doivent avoir suffisamment de temps de pratique en salle de classe, ce qui n'est pas toujours le cas. Un des formateurs a constaté : "Si les apprenants doivent travailler des heures supplémentaires et qu'ils ratent le cours, ils pratiquent moins. Par conséquent, le transfert ne se fait pas." D'autres trouvent que lorsqu'il y a trop de personnes dans une classe, il est difficile d'atteindre des objectifs de transfert précis et "de voir si chaque personne intègre vraiment la nouvelle information technique à son travail"; cela dit, le programme en soi peut devenir un obstacle. Un des formateurs soutient : "Le plus grand obstacle est lorsque le programme est offert ailleurs que sur place de travail. Il est préférable de donner la formation sur les lieux et durant les heures de travail, afin de faciliter le transfert et de le rendre plus agréable. Les apprenants et le reste du personnel remarqueraient plus rapidement une amélioration, tant au niveau du travail que de l'estime de soi."

Obstacles liés au manque de soutien

Le manque de soutien semble attribuable à trois sources: les collègues de travail, les superviseurs et la famille. Certains des formateurs ont remarqué que les collègues ridiculisent les apprenants qui s'inscrivent à un tel programme et les considèrent même comme vantards lorsqu'ils mettent en pratique une nouvelle compétence au travail. Un des formateurs a affirmé : «Ici, on stigmatise encore l'alphabétisation. La plupart croient que ce ne sont que les idiots qui s'inscrivent à ce genre de programme.» Dans certains cas, même les superviseurs immédiats négligeaient d'encourager convenablement les apprenants à reproduire au travail ce qu'ils avaient appris dans le programme.

D'ailleurs, dans un des programmes, le superviseur de production rejetait complètement la formation. Un des formateurs a constaté : «Le superviseur n'appuyait pas du tout le projet. Par conséquent, les apprenants se sentaient mal à l'aise de tenter des choses de leur propre chef.»

Un autre obstacle au transfert est la famille des apprenants et des apprenantes. Certains des formateurs ont noté que l'engagement des apprenants à terminer un programme avait parfois causé des tensions à la maison. Les membres de la famille qui ne pouvaient pas comprendre ce qui se passait voyaient le programme d'un mauvais oeil. Un des formateurs a affirmé : " La famille n'apportait pas beaucoup de soutien, surtout si les apprenants entraient au travail plus tôt que prévu pour assister à un cours."

obstacles liés aux apprenants et aux apprenantes

Cette dernière catégorie d'obstacles est centrée sur les apprenants et apprenantes. Des formateurs ont signalé que certains des apprenants craignaient mettre en pratique les nouvelles compétences une fois de retour au travail. Ces derniers avaient l'impression que leurs collègues et superviseurs les percevraient de façon négative. Un des formateurs a confirmé : "Les apprenants craignent que leurs superviseurs ne reconnaissent pas ce qu'ils ont appris durant le cours." Aussi, l'attitude de certains apprenants pendant le cours s'est avérée un obstacle. Dans quelques cas, des idées préconçues sur l'apprentissage ont empêché les apprenants de transférer le contenu du programme à leurs tâches. Un des formateurs a confirmé :

"Certains apprenants viennent au cours avec une attitude fermée face à l'apprentissage et partent avec cette même attitude." Ils disent qu'ils sont là seulement parce qu'on les oblige, ou ils se demandent pourquoi ils doivent apprendre telle ou telle chose, parce que leur retraite aura lieu dans deux ou trois ans.

Selon les apprenants et les apprenantes

Pour que le programme de formation au travail favorise davantage le transfert, il est important de reconnaître non seulement les points forts et les avantages du programme, mais aussi les facteurs qui nuisent à son efficacité. Les programmes de formation au travail ne servent à rien s'lis sont isolés, car leur réussite repose sur le soutien et le dévouement des chefs, des gestionnaires des superviseurs et des apprenants. En se basant sur leur expérience de ces programmes, les apprenants et apprenantes ont cerné certains obstacles au transfert, que nous vous présentons ci-dessous.

Attitude face à l'apprentissage

D'abord, de nombreux apprenants et apprenantes se considèrent comme l'obstacle le plus imposant. Leur motivation, leur attitude, leur confiance et le temps qu'ils investissent ont une incidence sur l'incorporation ou non du matériel au milieu de travail. Un des apprenants a remarqué : "Si l'apprenant ne veut pas appliquer les connaissances à la vie de tous les jours, ça ne fonctionnera pas. Il a besoin de motivation. Il doit aussi revoir les notions de temps en temps." Certains des apprenants ont trouvé que les aspects pouvant être transposés tels quels étaient plus faciles à utiliser, tandis que ceux qu'ils devaient revoir dans leurs notes passaient moins bien. Ces cas sont pour beaucoup dans le manque de motivation et d'objectifs précis qui nuit au transfert.

Attitude des collègues de travail

De nombreux apprenants considèrent l'attitude négative de leurs collègues de travail comme un obstacle. Tout comme l'attitude en classe du formateur ou de la formatrice, le climat que créent les collègues est important au transfert des nouvelles compétences.

Un des apprenants a admis: "Lorsque nous revenons des cours, bon nombre de nos collègues canadiens se moquent de nous parce que nous allons à l'école... Ces remarques nous font un peu mal parce que nous voulons seulement apprendre ce qu'eux savent déjà. Je ne veux pas mettre en pratique ce que j'ai appris lorsqu'ils sont là, parce que le sais qu'ils se moqueront encore plus de moi. Je crois que c'est la seule raison pourquoi je n'utiliserai pas au travail mes nouvelles connaissances."

Il y a plusieurs sortes d'obstacles au transfert. Ils se retouvent le plus souvent dans la culture même du milieu de travail et dans la façon dont les apprenants réagissent à cette culture.

L'attitude négative des collègues peut aussi empêcher les apprenants de partager leurs nouvelles connaissances. Un des apprenants a dit: "J'hésite à partager de l'information. Je connais la stratégie, mais quand j'ai essayé de l'expliquer à quelqu'un d'autre pour le convaincre, ça ne s'est pas bien passé." En salle de classe, on montre aux apprenants à se respecter, à travailler ensemble et à se soutenir afin d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage. En milieu de travail, ce genre d'ambiance n'existe pas toujours.

Donc, malgré la confiance en soi et la cohésion du groupe tant encouragées en classe, l'attitude des collègues peut influer considérablement sur les apprenants et sur l'utilisation de leurs nouvelles compétences. Si le climat au travail ne miroite pas celui des programmes de formation, le transfert sera difficile. Cet effet négatif peut être amplifié si les superviseurs ou les gestionnaires n'appuient pas les initiatives du programme. D'ailleurs, certains des apprenants ont confirmé que l'attitude négative de leurs superviseurs non seulement leur nuisait, mais les empêchait de transférer les nouvelles compétences. Un des apprenants a déclaré : «Si les superviseurs et les collègues de travail ne respectent pas la confidentialité comme nous le faisons en classe, c'est alors tout le succès du programme qui est en jeu.»

Le manque d'occasions

Un dernier obstacle est le manque d'occasions au travail pour mettre en pratique les compétences, ce qui les fait disparaître. Un des apprenants a souligné : «Nous écrivons peu au travail. Si nous avions la chance d'écrire de temps en temps, cela nous aiderait à garder nos compétences.» Ce commentaire indique bien l'importance de l'engagement de toute l'entreprise quant aux programmes de formation. Il faut concevoir le programme en vue de cultiver des compétences particulières qui servent à la fois l'entreprise et les apprenants. Dans certains cas, il s'agit de compétences de base telles que la lecture, l'écriture et le calcul. Dans d'autres cas, il s'agit des stratégies davantage liées à l'emploi comme la communication ou l'utilisation de documents de travail. Dans tous les cas, il doit y avoir une possibilité au travail - naturelle ou planifiée - de mettre pleinement en pratique les compétences et ainsi en faire profiter l'entreprise au maximum l'apprentissage ne se fait pas tout seul. C'est la somme du programme, des formateurs, des apprenants, de l'entreprise entière et de l'interaction complexe de ces facteurs et du milieu. Afin d'améliorer l'efficacité du programme et d'inciter l'engagement de toutes les personnes concernées, on se doit de considérer tous ces facteurs dans la mise sur pied d'un programme.

Selon les superviseurs

Les superviseurs et superviseures ont aussi remarqué des obstacles au transfert d'apprentissage, que l'on peut classer comme suit : contraintes de temps, influence des pairs, occasions limitées et attitude des apprenants et des apprenantes.

Contraintes de temps

Les superviseurs ont mentionné deux contraintes liées au temps. En premier lieu, quelques-uns des superviseurs sentaient que l'entreprise exerçait des pressions sur le personnel quant aux coûts liés à une formation prolongée. Un des superviseurs a déclaré que l'entreprise désirait "voir les apprenants de retour au travail le plus tôt possible, car les remplacer coûte cher." Cette attitude peut donner aux apprenants l'impression que l'entreprise ne croit pas vraiment à la formation ou n'accorde pas d'importance à leur croissance. Elle peut aussi nuire aux occasions d'apprentissage si elle se traduit par des séances de formation écourtées ou par le découragement de suivre d'autres cours.

En second lieu, certains des superviseurs ont constaté que les apprenants et apprenantes manquaient de temps pour mettre en pratique les compétences si celles-ci dépassent les exigences immédiates du travail. Un des superviseurs a indiqué : "[Les apprenants et apprenantes] n'ont pas toujours le temps de mettre en pratique les compétences au travail. Si la formation n'y est pas liée, l'attitude est que le cours est terminé et que c'est le retour au travail." De toute évidence, ce manque d'occasions au travail devient un immense obstacle au transfert d'apprentissage. On doit donc donner la chance aux apprenants d'appliquer leurs nouvelles connaissances, et leur laisser le temps de le faire, pour qu'ils puissent bel et bien les garder. Un des superviseurs a suggéré que l'attitude des gestionnaires doit changer et que leur fixation envers la production doit laisser place à la reconnaissance des bienfaits de la formation à long terme.

L'influence des pairs

Bon nombre de superviseurs ont signalé l'influence des pairs comme étant un important obstacle dans le milieu de travail. Souvent, les collègues de travail critiquent la participation aux programmes, ce qui peut décourager les apprenants d'utiliser leurs nouvelles compétences. En effet, ce manque de soutien, saupoudré de confrontation, peut à nouveau miner la confiance en soi et l'estime de soi tirés de la formation.

Un des superviseurs a déclaré que l'atmosphère néfaste provenait de "l'attitude négative des autres membres du personnel qui ridiculisent les apprenants et se moquent d'eux parce qu'ils suivent des cours." Certes, cette attitude négative n'existe pas en isolement et pourrait bien être le reflet de l'attitude de l'entreprise en général. C'est pourquoi les superviseurs et les gestionnaires doivent déterminer clairement les objectifs et les avantages du cours afin d'écarter les peurs non fondées des collègues. Un des superviseurs a affirmé : "Les autres peuvent se sentir menacés et avoir l'impression qu'ils vont perdre leur emploi s'ils ne réussissent pas bien dans ces cours; ils n'en suivent donc pas." Un autre des superviseurs a indiqué que la fierté peut jouer dans l'attitude et les actions négatives des collègues : "Il semblerait que le manque de compétences gêne le personnel, il ne veut donc pas en parler ni chercher à s'améliorer."

Les occasions limitées

Bon nombre de superviseurs ont noté que le manque d'occasions créait un obstacle. «L'obstacle de base au transfert d'apprentissage est que les apprenants et apprenantes manquent d'occasions dans leur travail actuel pour utiliser les connaissances. S'ils n'ont pas besoin de lire du tout, avec le temps, cette compétence diminuera.» Il semblerait que les gestionnaires contribuent à ce problème.

Un des superviseurs croit que le manque d'occasions est lié à l'attitude des gestionnaires: «L'attitude des gestionnaires est de se concentrer uniquement sur le travail et non sur l'acquisition et l'utilisation de nouvelles compétences. Parfois, il n'y a pas de soutien quant à la qualité de l'apprentissage et de ses avantages à long terme.» Une fois de plus, on voit l'importance d'un milieu de travail qui encourage le personnel à intégrer ses nouvelles connaissances et qui appuie ses initiatives dans ce sens.

L'attitude des apprenants et des apprenantes

Des superviseurs ont décelé un dernier obstacle, soit l'attitude des apprenants et des apprenantes, qui influe sur leur capacité à transférer et à mettre en pratique les compétences acquises. Parfois chez les apprenants et apprenantes adultes, les perceptions négatives de l'apprentissage et de leur propre personne durent - et sont renforcées - depuis longtemps. Ils doivent donc non seulement apprendre, mais aussi apprendre qu'ils peuvent apprendre. Ces appréhensions peuvent se manifester sous forme de peur ou de résistance.

L'attitude des apprenants et des apprenantes peut aussi traduire leur manque de de compréhension quant à l'utilité immédiate et future des nouvelles compétences. Un des superviseurs qualifie tout cela comme "l'incapacité de comprendre pourquoi il est important d'apprendre", alors qu'un autre y voit "des attitudes négatives face au succès intangible". Les entreprises et les gestionnaires peuvent surmonter cet obstacle en établissant une vision pour le programme de formation au travail, en la partageant avec l'entreprise et en encourageant les apprenants à l'adopter et à y contribuer.

En bout de ligne, l'attitude au sein de l'entreprise est la vraie plaque tournante de tous ces obstacles et en représente donc aussi la solution. si les formateurs, les apprenants et les superviseurs travaillaient ensemble, ils peuvent créer le milieu de travail idéal où, comme le dit un des superviseurs, "on offre un tel soutien et où les apprenants et apprenantes ont une telle motivation qu'il semble n'y avoir aucun obstacle."

Grain de sagesse de ceux et celles qui on vécu le transfert

Section 5

Grains de sagesse de ceux et celles qui ont vécu le transfert

Dans cette section du manuel, on vous présente de nombreux commentaires des collaborateurs. Au cours des entrevues pour ce projet, bien des formateurs, apprenants et superviseurs ont commenté le transfert d'apprentissage. Présenté en simple format questions et réponses, le texte cite mot à mot les formateurs, excepté quelques légères révisions' . Les questions sont celles que l'on pose le plus souvent sur le transfert d'apprentissage, et les réponses viennent des personnes ayant l'expérience des programmes.

Comment peut-on assurer le transfert d'apprentissage?

Pour faciliter le transfert d'apprentissage dans la formation au travail, il faut les quatre éléments de base suivants :

a. Que les parties intéressées du programme comprennent et appuient l'objectif du transfert d'apprentissage.

Les gestionnaires, les superviseurs, les syndicats et les formateurs doivent comprendre que les membres du personnel cherchent à acquérir des compétences et des connaissances de base pour améliorer le milieu de travail. Ces intervenants doivent encourager le personnel en lui apportant un appui au chapitre du financement, des fournitures, de l'espace d'enseignement, du temps partagé et des occasions d'utiliser les nouvelles connaissances au travail.

b. Que les apprenants et apprenantes comprennent qu'ils acquièrent des compétences et des connaissances pouvant être utilisées au travail.

Les apprenants doivent comprendre cet objectif afin de se créer, à l'aide des formateurs et des superviseurs, un plan de transfert d'apprentissage qui permet de déceler et surmonter les obstacles au transfert. D'ailleurs, sans l'appui de tous les partenaires du programme de formation, l'élimination des obstacles risque bien d'échouer. D'où l'importance d'assurer que toutes les parties intéressées comprennent l'objectif du programme et participent à sa planification.

c. Que les apprenants et les superviseurs du milieu de travail communiquent leurs commentaires aux formateurs durant la planification du programme.

Les apprenants peuvent renseigner les formateurs sur leur style d'apprentissage, leurs besoins, leur motivation et leurs objectifs. Cette information permet de concevoir un programme davantage taillé sur mesure qui ainsi facilite un peu plus le transfert d'apprentissage. Les superviseurs au travail peuvent indiquer aux formateurs les types de compétences nécessaires au travail et donc utiles à présenter dans le cours.

Les apprenants et les superviseurs peuvent encore aider les formateurs en leur fournissant de la documentation propre au milieu de travail (formulaires, manuels, rapports) et en leur communiquant des situations qui alimentent le contenu du cours et l'adaptent plus au milieu de travail.Grâcee à cette adaptation, les apprenants et apprenantes verront mieux le lien direct entre ce qu'ils apprennent en classe et leur rendement au travail.

d. Que les apprenants et apprenantes puissent mettre en application au travail leurs nouvelles compétences et connaissances.

Les superviseurs et les apprenants ont indiqué qu'une des parties essentielles au transfert d'apprentissage était l'occasion d'utiliser les nouvelles compétences et connaissances. Dans un des programmes, une superviseure a utilisé plusieurs stratégies à cette fin. Elle a demandé aux employés de se porter volontaire pour faire des tâches qu'ils ne faisaient pas habituellement: dresser le procèsverbal d'une réunion du personnel, lire un texte à une messe commémorative, remplir un rapport d'incident, commander des produits de nettoyage, etc. Ces tâches ont facilité le transfert d'apprentissage en liant le cours à l'évolution des apprenants au travail.

Quelle est l'essence même du transfert?

Le transfert d'apprentissage entre la salle de classe et le lieu de travail dépend vraiment d'un seul facteur au départ : l'attitude. on doit percevoir l'apprentissage comme une occasion et non un obstacle. Toutes les parties intéressées, c'est-à-dire les gestionnaires, les syndicats, les apprenants et les formateurs, doivent croire en la formation donnée. Il faut saisir clairement le rôle du programme, les résultats qu'on attend de la formation et la contribution de ces résultats aux objectifs de l'entreprise, du département et des employés visés. La place de cette vision chez les intervenants influe lourdement sur l'attitude globale envers le programme.

Car, lorsque les gestionnaires appuient et reconnaissent le travail des apprenants, ces derniers s'aventurent davantage à utiliser les connaissances et les compétences acquises en classe.

Par exemple, un apprenant peut devoir lire puis interpréter un aspect d'un processus en particulier et se trouver face à un terme qu'il ne comprend pas. Comme on lui a enseigne en classe quoi faire pour comprendre un terme en contexte, il peut choisir une stratégie. Normalement, l'employé aurait choisi d'aller voir le chef d'équipe et de lui demander : "Qu'est-ce que ça veut dire?" Cette approche va à l'encontre de ce que prône un département qui connaît et valorise l'apprentissage en classe. Dans ce cas, l'apprenant serait peut-être encouragé à prendre un peu plus de risque dans son interprétation, soit proposer au chef une définition du terme: "Je pense que ça veut dire -. Est-ce bien ça?"

Quels éléments jouent dans le succès du transfert?

Pour qu'un transfert d'apprentissage réussisse, il est essentiel de cerner les obstacles à l'utilisation de la nouvelle information et de les éliminer si possible. Voici des obstacles possibles au transfert et des correctifs à envisager :

Sur le plan personnel

a. Une mauvaise estime de soi : Les apprenants doivent jouir d'un encouragement et de commentaires positifs constants à propos de leur transfert d'apprentissage, et ce du plus grand nombre de sources possibles (formateurs, superviseurs, membres de la famille et pairs).

b. Des difficultés d'apprentissage : D'abord, les formateurs et formatrices doivent absolument en prendre conscience. Ensuite, ils doivent y répondre en utilisant une variété de méthodes d'enseignement qui misent sur les meilleures capacités d'apprentissage de chacun.

c. Des problèmes personnels et émotifs : Un programme d'aide au personnel offert au travail peut aider à combattre ces problèmes.

d. Un manque de soutien de la part de la famille et des pairs : il est possible d'étendre le programme de formation aux membres de la famille des apprenants.

Sur le plan professionnel

e. Le matériel de formation, les manuels de sécurité, les annonces de postes et les notes de service dont le niveau de langue dépasse celui des apprenants et des apprenantes: Les gestionnaires doivent veiller à ce que le vocabulaire et le contenu de cette documentation soient adaptés au personnel.

f. Les formateurs et formatrices ayant un accès limité à la documentation propre au milieu de travail : Donner le programme sur les lieux et durant les heures normales de travail permettrait aux formateurs d'utiliser la documentation liée au travail et ainsi favoriser le transfert. Si les superviseurs et les formateurs départementaux participaient au cours, les formateurs engagés auraient un meilleur accès à la documentation du site.

g. Des superviseurs et des formateurs qui tardent à aider les apprenants et apprenantes : il faut sensibiliser les superviseurs et les formateurs aux objectifs de chaque apprenant afin qu'ils comprennent mieux l'importance et la pertinence des demandes d'aide.

h. Un faible moral au travail : Les employés doivent comprendre les objectifs de l'entreprise et voir à quel point leur travail est essentiel à l'atteinte de ces objectifs. C'est ainsi qu'ils et elles sentiront davantage que les gestionnaires les apprécient comme personnes.

Comment a lieu le transfert?

Le programme doit intégrer l'application des nouvelles connaissances à des éléments du milieu de travail. Les apprenants et les autres intervenants au travail - gestionnaires, syndicats et superviseurs - doivent recommander comment adapter le programme au milieu de travail. Lors de la conception du programme, ces mêmes personnes devraient fournir la documentation qui alimente le cours. C'est une erreur de croire qu'une personne spécialiste de la lecture puisse aussi être experte dans la lecture requise dans une usine productrice d'électricité. Le secret du transfert d'apprentissage, c'est un programme bien conçu axé fortement sur le milieu de travail.

Parce que le transfert d'apprentissage se produit durant le programme, la formation doit venir de formateurs chevronnés qui, d'ailleurs, savent établir le lien entre la matière et l'application. ils décrivent un concept (ou une stratégie), le modèlent ou l'adaptent, puis demandent aux apprenants de faire une activité qui leur permettra de le mettre en pratique au travail. Pour en être vraiment capables et pour renforcer l'apprentissage, les apprenants doivent appliquer le concept plusieurs fois. Et en rapportant leurs connaissances au travail pour les intégrer aux tâches quotidiennes, ils doivent compter sur des superviseurs qui leur donnent vraiment le temps de le faire on peut s'attendre à ce que les superviseurs agissent comme mentors seulement s'ils ont suivi la formation. Cela dit; le transfert d'apprentissage pourrait être davantage renforcé si on organisait un suivi au programme Comme suivi, rien de plus simple, par exemple, que de réinviter les formateurs dans trois à six mois pour discuter du programme avec les apprenants. Un des apprenants a résumé l'expérience comme suit: «On m'a donné les outils, on m'a montré comment m'en servir, alors je m'en sers.»

Quels sont les indicateurs du transfert dans un programme en milieu de travail?

a. Grand dévouement

Au cours des entrevues, un élément ressortait davantage que les autres : à quel point les apprenants, formateurs et superviseurs liés aux programmes de formation au travail étaient dévoués. Les apprenants et apprenantes se concentraient sur leurs objectifs d'apprentissage et les connaissaient bien. Ils ont investi beaucoup de temps, ont inclus les membres de leur famille et ont fait preuve d'une grande fierté quant à leurs activités d'apprentissage. Les formateurs et formatrices ont établi des relations de confiance avec les apprenants, ce qui leur a permis de comprendre davantage les besoins de ces derniers et d'y répondre. Les superviseurs ont créé de nouvelles occasions enrichissantes pour ceux et celles qui voulaient se dépasser. Les entrevues ont souvent révélé que ce dévouement jouait énormément dans le transfert d'apprentissage.

b. Beaucoup de personnalisation

La relation entre les apprenants et les formateurs est d'une importance capitale. Les apprenants ont souvent mentionné que, sans le soutien et l'encouragement des formateurs' ils n'auraient pas pu atteindre leurs objectifs de transfert. De même, les formateurs faisaient preuve d'un désir sincère de voir leurs étudiants réussir. Ce désir s'est traduit par des efforts constants d'adapter et personnaliser la formation selon le style d'apprentissage, la personnalité et la situation particulière des apprenants. Ces adaptations et cette personnalisation ont été essentielles à la réussite du transfert d'apprentissage.

c. Effets marquants chez les apprenants

La nouvelle confiance en soi et l'attitude positive face à l'apprentissage engendrées par les programmes de formation se sont avérées des armes de taille contre le plus grand obstacle au transfert d'apprentissage: le manque de confiance en soi et la peur de l'échec et de la moquerie.

d. Programmes de formation au travail - tremplins d'une culture d'apprentissage

Les programmes de formation au travail posent vraiment les bases d'une culture d'apprentissage dans un établissement. Dans certains cas, le programme faisait partie d'une initiative à plus grande échelle visant à encourager la création d'une culture de formation. Sanctionné et encouragé par les hauts gestionnaires, le programme de formation créait un milieu sûr et rassurant où le personnel pouvait relever le défi du transfert d'apprentissage. L'attention personnalisée que les apprenants recevaient dans le programme a fait naître un sentiment de confiance et un désir d'en apprendre plus. Au cours des entrevues, tous les apprenants et toutes les apprenantes ont révélé que leur succès dans le programme de formation leur a donné non seulement les compétences et la confiance pour poursuivre leur apprentissage par voie de la formation courante, mais aussi le goût de le faire. Par formation courante, on compte les cours à un collège ou à une école secondaire, les activités de formation de l'entreprise et les leçons privées. Les apprenants partageaient ensuite leur intérêt pour l'apprentissage avec les autres dans l'entreprise.

Comment crée-t-on un véritable partenariat en transfert d'apprentissage?

Aucun des formateurs interviewés pour ce projet n'a inclus les superviseurs immédiats des apprenants dans la planification du programme. or, les entrevues ont révélé que les superviseurs et les formateurs du département pouvaient admirablement bien aider à fixer la matière du programme. ils pouvaient en outre fournir aux formateurs des documents de travail dont l'emploi favorise le transfert d'apprentissage. De plus, si les superviseurs connaissaient les objectifs de transfert de chacun et chacune, ils pourraient leur donner plus de temps et d'occasions au travail pour mettre en pratique leurs nouvelles connaissances. De plus, ils pourraient leur offrir une rétroaction et un encouragement ou les jumeler avec un mentor qui les met vraiment à l'aise. Le fait d'inclure les superviseurs dans l'évaluation des besoins donnerait sûrement l'impression aux apprenants que les gestionnaires s'intéressent à eux en tant que personnes. En retour, les apprenants se sentiraient davantage importants et donc plus attachés à l'entreprise. Toutefois, les superviseurs ne doivent pas participer à la sélection des candidats et candidates pour le programme de formation, car les employés oseraient moins se proposer, et ceux qu'on ne choisit pas perdraient de la confiance en soi. De plus, les entrevues ont révélé que la planification réalisée strictement par les apprenants et leurs superviseurs n'est pas idéale. Les apprenants se préoccupaient de se faire dicter le contenu par leurs superviseurs, et ces derniers s'en préoccupaient également. il vaut peut-être mieux que les superviseurs agissent comme conseillers lors de la conception du programme, et que le choix définitif de la matière revienne aux formateurs et aux apprenants.

Quelles autres questions entrent en jeu dans le transfert?

Le milieu de travail peut favoriser le transfert, mais les règlements, les structures et les politiques internes peuvent y nuire. De plus, les obstacles peuvent parfois provenir de situations particulières. Parmi les problèmes liés au milieu de travail, on compte : des conflits d'horaire en raison du travail par roulement dans certains secteurs de l'entreprise, un grand nombre d'employés sous une seule personne, le manque de formation préalable dans les discussions en tête à tête, et des appréhensions personnelles découlant, par exemple, de préjugés quant à la formation requise.

Le processus utilisé pour cerner les besoins de formation peut nuire à la pertinence et à l'efficacité du transfert. Souvent, les superviseurs utilisent entre autres la performance dite "non conforme" pour déterminer les besoins de formation. Toutefois, cette approche implose si le besoin cerné fait l'objet de préjugés. Certains membres du personnel évitent la formation en travaillant très fort à refouler les symptômes rattachés au besoin visé. Les superviseurs doivent donc établir une relation de confiance avec leur personnel pour pouvoir élaborer un plan de transfert suite à la formation exigée.

Pour mieux comprendre le transfert

Les publications et le transfert d'apprentissage: questions à l'étude

Cette section présente un survol des publications en matière de transfert d'apprentissage. Elle vous indique un peu les orientations de la recherche et certaines des limites dans l'étude empirique de ce phénomène. On aborde quatre questions clés: Comment étudie-t-on le transfert en termes concrets? Peut-on généraliser les résultats des études de programmes de formation? Comment choisit-on les caractéristiques à étudier chez les apprenants et apprenantes? De quelle façon le milieu de travail influe-t-il sur le transfert? Chacune des questions est étudiée dans un contexte historique. C'est donc dire que pour mieux comprendre l'orientation de la recherche actuelle, il faut prendre conscience des questions restées sans réponses dans les études empiriques antérieures.

Comment étudie-t-on le transfert en termes concrets?

Problème de taille : les études empiriques antérieures n'ont malheureusement pas tenu compte du caractère multidimensionnel du transfert; la concrétisation des éléments théoriques du transfert en a donc été limitée considérablement. Par exemple, les premières études étaient fondées sur des mesures comme la rétention à court terme ou les rapports personnels signalant l'intention d'employer les nouvelles habiletés et connaissances (Ford et Weissbein, 1997). Le recours à ces mesures influence non seulement la façon dont on interprète les résultats d'études, mais aussi la mesure dans laquelle on peut appliquer généralement ces résultats à d'autres établissements et à d'autres méthodes de formation. Chose certaine, cela ne permet pas de tirer de solides conclusions à propos du transfert d'apprentissage.

Toutefois, la recherche plus récente fait appel à une plus grande gamme de mesures et de périodes d'intervention pour évaluer le transfert (mesures comportementales plus objectives, évaluations des superviseurs et des pairs, auto-évaluations, etc.). Dans certaines études, on a demandé à des évaluateurs d'observer le rendement post-formation dans un milieu contrôlé (Smith-Jentsch, Jentsch, Payne et Sala, 1996). Ces études ont permis de déterminer dans quelle mesure les apprenants ont retenu leurs compétences et ont pu les appliquer plus généralement à d'autres situations.

D'autres études ont misé sur les observations de superviseurs et de pairs pour évaluer le transfert. Cette approche témoigne d'efforts plus soutenus pour concevoir des façons de comprendre le transfert de connaissances clés (au lieu de compter uniquement sur une évaluation globale du rendement ou du transfert). Bien que certaines études utilisent encore les rapports personnels comme indices du transfert, elles sont plus rigoureuses que par le passé.

En bout de ligne, le transfert d'apprentissage revient aux apprenants; mais les formateurs, le milieu et l'organisme de formation y sont pour quelque chose aussi. Chacun contribue au succès de l'apprentissage.

Par exemple, Tracey, Tannenbaum et Kavanaugh (1995) ont conçu un rapport personnel sur le contenu même du programme de formation, plutôt que sur des énoncés généraux d'intention visant l'application des nouvelles compétences. Dans une autre étude, Tasser, Haccoun et Kadish (1991) ont eu recours aux rapports personnels des apprenants et aux évaluations des superviseurs sur l'application des compétences. Dans leurs rapports, les apprenants disaient utiliser plus de compétences; dans leurs évaluations, les superviseurs reconnaissaient cette utilisation,mais non pas au degré qu'estimaient les apprenants. Les résultats de telles études soulignent le besoin de mesures multiples (au-delà des rapports personnels) pour approfondir en termes concrets la compréhension du transfert d'apprentissage.

Peut-on généraliser les résultats des études de programmes de formation?

Autre problème des études empiriques sur le transfert : le genre de tâches observées. En effet, beaucoup de la recherche avant le milieu des années 80 visait de simples habiletés motrices et de mémoire exécutées par des collégiens en laboratoire. On mesurait donc la rétention à court terme. Kraiger (1995) estime que la complexité mineure de tâches comme la récitation de noms et l'ascension d'échelles ne s'approche pas assez de celle que l'on associe aux tâches véritables exigées des employés.

Par contre, selon Ford et Weissbein (1997), les toutes dernières études analysent des tâches plus complexes et différents genres d'apprenant; de plus, elles laissent passer plus de temps entre la formation comme telle et le recours à certains indices pour évaluer le transfert. Par exemple, Baldwin (1992) a étudié les effets d'un modèle de compétence sur le transfert d'habiletés de communication.

Ces habiletés étaient utiles aux participants de l'atelier, et les six éléments dont elles se composaient leur donnaient la complexité nécessaire : clarté de l'expression, honnêteté, persévérance, réaction à la manipulation, acceptation de ses torts sans se dénigrer, et assurance d'une conclusion efficace. L'étude a montré en outre que les apprenants ont pu appliquer généralement leurs techniques d'affirmation de soi à des situations pertinentes, et ce après une période de rétention de quatre semaines.

D'autres recherches ont visé les dimensions particulières du transfert. Gist, Bavetta et Stevens (1990) ont étudié le processus même du transfert. Ils ont évalué le genre d'habileté qu'il fallait appliquer au travail après la formation, le moment auquel il fallait l'appliquer, et la séquence dans laquelle les habiletés devaient être manifestées.

Comment choisit-on les caractéristiques à étudier chez les apprenants et apprenantes?

La documentation originale sur le transfert soulignait l'importance de considérer la motivation des apprenants et le besoin d'incorporer les théories au moment de faire certains choix, notamment la conception de la recherche, mais on y trouvait peu de précisions. De plus, si les études avaient exploré diverses charactéristiques, onrestait sans modèles pour montrer comment elles devaient influer sur le transfert et dans quelles conditions cela devait se faire.

Plus récemment, toutefois, on utilise plus efficacement les théories pour arrêter le choix des caractéristiques à étudier chez les apprenants. Facteau, Dobbins, Russell, Ladd et Kudisch (1995) ont fait appel à des théories du dévelppement de carrière et de la motivation pour mettre au point un modèle de facteurs pré-formation aptes à influencer l'apprentissage et le transfert.

Parmi ces facteurs figuraient l'exploration de la carrière, la planification de carrière, le désir d'apprendre et la possibilité d'obtenir des incitatifs à la formation. une étude menée par Warr et Bunce (1995) a servi à évaluer, pour sa part, comment la confiance personnelle à l'égard des habiletés enseignées influe sur le transfert d'apprentissage.

Si les études plus récentes ont approfondi notre compréhension des facteurs de motivation qui jouent dans le transfert, elles ont prêté peu d'attention aux éléments tels que la personnalité et l'expérience. Il faut étudier beaucoup plus en profondeur la mesure dans laquelle les différences individuelles touchent le transfert et l'apprentissage. Comme l'indiquent Barrick et Mount (1991), la conscience professionnelle, l'ouverture aux nouvelles expériences, l'extraversion, la stabilité émotionnelle et la convivialité peuvent non seulement indiquer le rendement futur au travail mais aussi influencer la motivation d'apprendre et le le choix des stratégies pendant l'apprentissage et le transfert. Il se peut que les personnes mieux disposées aux nouvelles expériences soient aussi plus aptes à transférer leur apprentissage à de nouvelles situations et de nouveaux milieux.

De quelle façon le milieu de travail influe-t-il sur le transfert?

Bien que les premières études sur le milieu de travail aient analysé des facteurs comme le climat de transfert et les occasions d'exécuter les nouvelles habiletés, la plupart des résultats empiriques étaient fondés sur des correlations. Dans les années 80, on n'avait toujours pas essayé de montrer comment un changement dans le milieu de travail pouvait pouvait influencer le transfert. Dans les années 90, cependant, on a remédié à cette lacune.

Par exemple, Rouiller et Goldstein (1993) ont élaboré un sondage détaillé sur l'ambiance de transfert fondé sur la théorie de l'apprentissage social. Ils ont repéré une série de signaux et de rétroactions. L'étude en bout de ligne montre que le transfert est un processus assez complexe et que l'on peut changer l'ambiance au travail dans certains cas pour mieux favoriser le transfert.

Dans une autre étude, Ford, Quinones, Sego et Sorra (1992) ont analysé la mesure dans laquelle les apprenants ont reçu ou ont activement convoité des expériences liées directement aux habiletés qu'ils avaient apprises. L'étude a révélé que des traits personnels comme l'auto-efficacité" et des facteurs environnementaux comme l'appui des superviseurs déterminaient en grande mesure les occasions d'appliquer les nouvelles habiletés au travail.

Pareillement, Brinkerhoof et Montesino (1995) ont essayé de faire changer l'appui des superviseurs dans un certain milieu. Dans leur étude, les superviseurs rencontraient les apprenants avant la formation pour discuter le contenu du cours, les attentes en matière d'application, etc. On discutait aussi des préoccupations post-formation, notamment la maîtrise de la matière et les obstacles à son application au travail. Les résultats soulignaient l'utilité de telles mesures d'intervention comme catalyseurs du transfert d'apprentissage.

Exercices de mise en application

Section 7

Exercice 1

Ci-dessous figure le modèle "rôle et période d'intervention" dont on se sert le plus souvent pour classifier les stratégies de transfert dans le manuel. Étudiez-le à nouveau et répondez aux questions suivantes en vue du processus de transfert.

RÔLE	PÉRIODES CRITIQUES		
	AVANT	PENDANT	APRÈS
formateur			
apprenant			
superviseur			

a. Si je compte intervenir comme partenaire dans le processus de transfert avant, pendant ou après la formation, quel ensemble de stratégies devrais-je envisager?

_____
_____
_____
_____
_____

b. Quelles combinaisons de rôles et de périodes d'intervention emploie-t-on le plus souvent comme stratégies dans votre établissement?

_____
_____
_____
_____
_____

c. Quelle combinaison de rôles et de périodes d'intervention favoriserait le plus le transfert?

_____
_____
_____
_____
_____

Exercice 2

Cet exercice permet au superviseur et à l'apprenant de participer à l'élaboration d'un plan de transfert. Choisissez le meilleur moment pour faire faire ce travail. Vous voudrez peut-être encadrer certains apprenants dans l'utilisation efficace de cet outil.

Date_____
Nom du superviseur_____
Nom de l'apprenant_____

1. **Exploration de la formation avant le cours**
Quel genre d'apprentissage avant le cours vous permettra de mieux connaître le matériel prévu dans le cours?

_____
_____
_____
_____
_____

2. **Utilisation de votre formation au travail**
Décrivez les tâches auxquelles vous pourrez appliquer votre formation.

_____
_____
_____
_____
_____

3. **Périodes de mise en pratique**
Combien de temps avez-vous prévu pour la mise en pratique à l'extérieur des heures de travail?

_____
_____
_____

4. **Évaluation du succès de la formation au travail**
Comment saurez-vous que la formation aide le travail de l'apprenant?

_____
_____
_____

Qu'utiliseriez-vous pour montrer à d'autres que la formation a porté fruit?

_____
_____
_____

5. **Reconnaissance d'un travail plus efficace après la formation**
Comment reconnaîtra-t-on les efforts de l'apprenant dans l'application des nouvelles habiletés?

_____
_____
_____
_____

Exercice 3

Facteurs influant sur le transfert d'apprentissage dans le milieu de travail

1. Décrivez brièvement un programme de formation au travail que vous avez élaboré ou enseigné.

Genre d'évaluation de besoins_____
_____
_____

Buts du programme_____
_____
_____

Groupe cible_____
_____
_____

Contenu_____
_____
_____

Méthode d'enseignement_____
_____
_____

Stratégies d'évaluation_____
_____
_____

2. La colonne de gauche contient cinq facteurs qui influent sur le transfert. La rangée supérieure présente trois éléments (catalyseurs, obstacles, pouvoir de décision). Énumérez des choses qui ont tantôt favorisé, tantôt empêché le transfert dans le programme que vous avez décrit auparavant. Indiquez ensuite le pouvoir de décision dont vous avez jouit pour chacun des facteurs énumérés.

	Catalyseurs	Pouvoir de décision (beaucoup, moyen, peu,aucun)	Obstacles	Pouvoir de décision (beaucoup, moyen, peu,aucun)
Participants Conception et enseignement Contenu Changements requis pour l'application de la formation Contexte organisationnel				

Exercice 4

Détails sur la stratégie de transfert

Consultez les tableaux sommaires de la Section 3 pour cet exercice. Les tableaux présentent plus de 50 stratégies de transfert selon la période de formation et le genre de participant. Choisissez au moins trois stratégies et décrivez comment il conviendrait de les appliquer dans votre milieu de travail.

1 . Stratégie de transfert _____
_____
_____
_____
_____

2. Stratégie de transfert_____
_____
_____
_____
_____

3. Stratégie de transfert_____
_____
_____
_____
_____

Exercice 5

Évaluation des stratégies de transfert par le formateur ou la formatrice

Comment procéder: Pensez au rôle que vous jouez habituellement dans le transfert à titre de formateur ou formatrice. Lisez chacune des stratégies de transfert suivantes, pour lesquelles vous exercez une certaine autorité. Selon l'échelle de 1 à 5 (1 = très faible; 5 = très forte), encerclez le niveau actuel d'autorité (colonne 1) que vous pensez exercer pour l'activité, et le niveau potentiel d'autorité (colonne 2) que vous pourriez exercer.

AVANT LE PROGRAMME	NIVEAU ACTUEL	NIVEAU POTENTIEL
Engagez les apprenants et les superviseurs dans la planification du programme	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Visitez les lieux de travail	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Élaborez des objectifs de transfert	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Parlez du transfert d'apprentissage pendant la séance d'information	1 2 3 4 5	
Faites participer le superviseur à la gestion du programme	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Observez les employés dans l'exécution de leurs tâches	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Organisez un système de partenaires	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
PENDANT LE PROGRAMME	NIVEAU ACTUEL	NIVEAU POTENTIEL
Rattachez le contenu du programme à de véritables tâches	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Organisez des séances de rétroaction sur l'application des nouveaux acquis	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Vérifiez les progrès auprès des superviseurs	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Tenez des discussions en classe pour rattacher l'apprentissage au travail et pour clarifier les obstacles au transfert	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Élaborez une méthode de résolution de problèmes à cinq étapes pour la mise en application des nouvelles connaissances	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Faites régulièrement des exercices de réflexion critique sur les anciennes compétences et sur les compétences actuelles	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Créez des outils pédagogiques novateurs pour les apprenants au travail	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

APRÈS LE PROGRAMME	NIVEAU ACTUEL	NIVEAU POTENTIEL
Donnez de l'assistance post-cours aux apprenants	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Jumelez les apprenants avec leurs pairs	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Tenez compte des évaluations du programme pour votre planification future	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Communiquez avec les superviseurs et les apprenants pour savoir comment les changements de connaissances, de compétences et d'attitudes ont eu lieu	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Organisez des séances d'appoint		
Reconnaissez l'achèvement de la formation par les apprenants	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Références, ressources bibliographiques et remerciements

Références

Cette dernière partie présente un certain nombre de références et de ressources bibliographiques : d'abord, une liste de références qui ont été utilisées pour appuyer le contenu du manuel (la plupart de ces références se trouvent dans les périodiques sur le développement des ressources humaines). Ensuite, des ressources bibliographiques sur le transfert d'apprentissage. Cette bibliographie détaillée tient compte tant des aspects pratiques que de certains aspects théoriques sur le sujet. La liste de ressources peut servir à approfondir vos connaissances et à élargir votre cadre de référence. Pour une liste plus détaillée, voir : Walker, G. et Perri, M. (1997). *A selected, descriptive bibliography on transfert of training. Performance Improvement Quarterly* , 10 (2). 156-168. On retrouve dans la page de remerciements le nom de il coordonnateurs sur le terrain, de membres du comité consultatif du projet ainsi que le titre des programmes. Leur dévouement et leur participation à ce projet novateur ont été inestimables.

Baldwin, T. & Ford (1988). Transfer of training. A review and directions for future research. Personnel Psychology, 41, (1), 63-105.

Baldwin, T. 1992). Effects of alternative modeling strategies on outcomes of interpersonal skills training. Journal of Applied Psychology 77, 147-154.

Barrick, M. et Mount, M. (1991). The big five personality dimension and job performance: A meta-analysis. Personnel Psychology 44, 1-26.

Brinkerhoff, R. et Montesino, M. (1995). Partnership for training transfer: Lessons from a corporate study. Human Resources Development Quarterly 6, 263-274.

Broad, M. (1997). Transferring learning to the workplace. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.

Broad, M. et Newstrom, 1. (1992). Transfer of training: Action packed strategies to ensure high payoff from training investments. Reading, MA: Addison-Wesley.

Facteau, J., Dobbins, G. Russell, J., Ladd, R. et Kudisch, 1. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. Journal of Management, 21, 1-25.

Ford, J., Quinones, M., Sego, D., et Sorra, J. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. Personnel Psychology 45, 511-527.

Ford, K. et Weissbein, D. 0 997). Tansfer of training: An up?dated review and analysis. Performance Improvement Quarterly, 10 (2), 22-41.

Gist, M., Bavetta, A. et Stevens, C. (1990). Transfer training method: its influence on skill generalization, skill repetition and performance level. Personnel Psychology , 42, 501-523.

Kraiger, K. (août 1995). Paradigms lost: Applications and misapplications of cognitive science to the study of training. Allocution présentée lors du 103e congrès annuel de l'American Psychological Association. New York.

Rouiller, J., et Goldstein, 1. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. Human Resources Development Quarterly, 4, 377-390.

Smith-Jentsch, K., Jentsch, F., Payne, S. et Salas, E. (1996). Can pretraining experiences explain individual differences in learning?Journal of Applied Psychology , *81*, 110-116.

Tracey, J., Tannenbaum, S. et Kavanagh, M. (1995). Applying trained skills on the Job. Journal of Applied Psyghology, 80, 239-252.

Tziner, A., Haccoun, R. et Kadish, A. (1991). Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies. Journal of Occupational Psychology, 64, 167-177

Warr, P. et Bunce, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. Personnel Psychology , 48, 347-375.

Bibliographie sélective sur le transfert d'apprentissage

Annett, J., et Sparrow, J. (1985). Transfer of Training: A review of the literature and practical implications. Programmed Learning and Educational Technology, 22 (2), 116-124.
Dans l'une des premières revues de la documentation publiée sur le transfert d'apprentissage, les auteurs traitent des répercussions des progrès en psychologie cognitive et de la psychologie des différences entre individus. Annett et Sparrow y proposent des moyens pour favoriser le transfert : 1) préconiser l'apprentissage significatif, 2) intégrer la théorie et la pratique, 3) utiliser une grande variété d'exemples, 4) intégrer l'apprentissage par la découverte, 5) faire appel aux habiletés des apprenants, 6) inclure des techniques sur la façon d'apprendre, et 7) mousser la motivation des apprenants.

Bloom, M., Burrows, M., Lafleur, B., et Squires, R. (1997). Les avantages économiques du renforcement de 11alphabétisme en milieu de travail. Ottawa (Ontario) : le Conference Board of Canada.
Dans cette étude, la combinaison de conclusions tirées de sondages menés auprès de 40 employeurs et de données rassemblées dans l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes vient soutenir les avantages de l'alphabétisme accru en milieu de travail. Les avantages tant pour les employeurs que pour les employés sont cités. Voici cinq avantages que les employeurs ont classé comme les plus importants parmi une liste de quinze ressortant du sondage : une meilleure aptitude pour la formation au travail; un meilleur rendement d'équipe; de meilleures relations syndica les-patronales; une augmentation de la qualité; et de meilleurs résultats dans la formation visant un poste précis. Pour les employés, les avantages relevés étaient la possibilité de gagner un revenu plus élevé, le risque diminué de chômage, une plus grande estime de soi et une plus grande confiance en soi.

Brinkerhoff, R. et Montesino, M. (1995). Partnership for training transfer : Lessons from a corporate study. Human Resource Development Quarterly, 6 (3), 263-274.
Cette étude empirique menée en entreprise montre que le soutien offert par la direction avant et après une formation favorise le transfert. Les auteurs recommandent que les superviseurs et les formateurs forment des partenariats qui puissent aider les gestionnaires à élaborer des interventions pour les grandes étapes de la formation avant, durant et après.

Broad, M. L. (1997) Transferring learning to the workpIace. Alexandria VA: American Society for Training and Development.
Dans le suivi de son livre *Transfer of training*, Mme Broad présente le cas de 16 organismes à travers le monde qui ont mis en oeuvre des stratégies de transfert coopératives. Les deux livres visent d'abord les spécialistes de la formation et de l'amélioration du rendement, mais s'adressent aussi aux gestionnaires et aux superviseurs qui examinent les moyens d'améliorer le rendement. Les cas visent des organismes de tous les genres et toutes les tailles (industries manufacturières, industries de vente au détail, gouvernements, services de soins de santé, industries d'ingénierie et du transport). Parmi les intervenants qui ont mis en application ces stratégies, on compte des gestionnaires de tous les niveaux, des apprenants, des formateurs professionnels (internes et externes), des compagnons de travail, des clients et d'autres personnes voulant favoriser le transfert complet des nouvelles compétences au travail. Ces cas illustrent bien comment l'usage de diverses stratégies de transfert peut assurer que la formation se révèle un investissement rentable qui mène à l'utilisation optimale des nouvelles compétences au travail.

Broad, M., Newstrom, J. (1992). Transfer of training. Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments. Reading, MA: Addison-Wesley.
Broad et Newstrom ont établi un nouveau rôle pour les professionnels en ressources humaines-celui de gestionnaire du transfert d'apprentissage. Ce livre offre une direction pour exercer ce nouveau rôle et donc assurer un rendement optimal au travail. Les auteurs proposent une approche systématique par laquelle les formateurs peuvent répondre aux demandes d'établissements qui souhaitent obtenir un rendement plus élevé de l'investissement qu'est la formation. Le soutien des superviseurs et les partenariats de transfert entre les apprenants, les formateurs et les gestionnaires sont de première importance. Les outils pour ce faire comprennent un sommaire des stratégies visant à soutenir et à gérer le transfert de l'apprentissage à chaque étape de la formation.

Butterfield, E. et Nelson, G. (1980). Theory and practices of teaching for transfer. Educational Technology Rescarch and Development, 3 7 (3),5-38.
Dans cette étude annuelle du ERIC (Educational Research Information Centre), Butterfield et Nelson décrivent en détails l'évolution de la théorie du transfert de l'apprentissage. Ils examinent les origines intellectuelles de la théorie des éléments communs, abordent le béhaviorisme et, pour conclure, présentent les interprétations cognitives actuelles. Par la suite, les auteurs puisent dans diverses recherches pour répondre à trois questions importantes de la pratique : 1) comment les apprenants choisissent-ils les connaissances et les compétences à transférer?, 2) qu'est-ce qui détermine l'utilité des connaissances et des compétences retenues?, et 3) comment préparer les apprenants à l'échec éventuel du transfert d'apprentissage? Butterfield et Nelson, concluent par un examen approfondi des enjeux pédagogiques.

Friedman, B. (1990). Six ways to make it work. Training and Development journal, 12, 17-19.
Dans ce court article pratique destiné aux formateurs, Friedman décrit une façon systémique d'assurer le transfert. il identifie l'employé comme joueur clé, la responsabilité étant quand même partagée également par l'employé, le superviseur, le gestionnaire et le service de formation. il recommande en outre des initiatives aux formateurs, comme des interventions stratégiques et la communication avec toutes les parties concernées.

Fox, R., Sleezer, C., Nolan, R., Cheek, G. et Campbell, C., Kiener M., Swanson, R., Nijhob, W. et Hoit, M. (1994). Transfer of learning process: Before, during and after educational programs. Aduit Learning, mars/avril, 24-29.
Cette série d'articles explore les aspects pratiques du transfert d'apprentissage avant, durant et après un programme éducatif. La série commence par l'examen de trois étapes dans la planification de programmes : la participation de l'apprenant à cette planification pour que le programme réponde à ses besoins, l'évaluation précise de ce que l'apprenant estime être ses besoins, et l'établissement des obstacles freinant l'amélioration du rendement. Sleezer décrit ensuite les grandes lignes et l'efficacité relative de deux approches au transfert d'apprentissage. il préconise le transfert dit "dirigé" au transfert "non dirigé", car ce premier transfert dépend d'un programme visant tant les besoins du milieu que ceux des personnes qui y travaillent. Sleezer décrit ensuite diverses phases de l'approche dirigée, dont l'étude du contexte de mise en application, la transposition des besoins généraux à des comportements spécifiques et l'énumération des caractéristiques d'apprentissage de l'apprenant.

Pour la période d'intervention "pendant" le programme, Nolan préconise deux facteurs pédagogiques pour le transfert. En premier lieu, il souligne l'importance du groupe de discussion comme un moyen efficace d'intégrer les connaissances et de donner l'occasion aux apprenants d'évaluer, de façon critique, les concepts présentés en classe. En deuxième lieu, il encourage la tenue de stages pratiques ou d'internants dirigés qui donnent aux apprenants un milieu favorable à la mise en pratique de leurs nouvelles compétence. Par ailleurs, Cheek et Campbell soulignent l'importance d'élaborer un plan de transfert au cours du programme éducatif afin d'aider l'apprenant à se concentrer sur le processus de transfert. Ils donnent ensuite un exemple de plan de transfert ainsi que les conditions qui en facilitent la mise en application : services de facilitateurs du transfert, évaluation sur place, projets spéciaux, plans d'encadrement et programmes de suivi.

Kiener aborde l'importance du rôle soutenu et des responsabilités de du formateur après la tenue du programme. Elle mentionne le besoin d'un appui soutenu et recommande plusieurs stratégies post-programme comme les occasions de renforcer les habiletés et l'établissement de réseaux entre les participants. Swanson et Nijhob rappellent quant à eux le besoin d'évaluer efficacement le transfert d'apprentissage. Pour ce faire, ils recommandent le modèle d'évaluation du niveau de satisfaction, d'apprentissage et de rendement, qui offre une vue d'ensemble de ces l'évaluation des résultats liés au transfert. Pour la période d'intervention "après" le programme, Holt présente un article qui propose quelques questions d'évaluation du transfert pour les participants. Elle reconnaît qu'une évaluation efficace doit reposer sur divers facteurs : les besoins et les objectifs énoncés, la structure ou formule d'évaluation, la collecte et l'analyse de données et la diffusion appropriée des résultats.

Gaines-Robinson, D., et Robinson, 1. (1989). Training for impact. San Francisco: Jossey-Bass.
Ce livre adressé aux intervenants examine comment mettre en oeuvre une approche de formation axée sur les résultats. Une bonne part de cette approche consiste à évaluer le transfert de l'apprentissage au milieu de travail. Les auteurs décrivent en détails comment concevoir des évaluations qui: 1) mettent l'accent sur l'application de comportements, et 2) peuvent répertorier le changement de valeurs, de croyances et d'aptitudes cognitives. Ils examinent également le contrôle suivi des initiatives de formation sur le plan de l'impact "opérationnel".

Garavaglia, P. (1996). Applying a transfer model to training. Performance & Instruction, 35 (4), 4-8.
Les modèles de transfert offrent un cadre permettant de mieux comprendre le processus même du transfert. Ils facilitent l'analyse des problèmes liés au transfert et le choix de mesures correctives. Garavaglia résume et compare quatre importants modèles, et il s'appuie ensuite sur leurs forces particulières pour construire un nouveau modèle de transfert. Ce modèle incorpore un élément clé supplémentaire : une évaluation qui permet d'établir dans quelle mesure le transfert corrige les problèmes de rendement.

Garavaglia, P. (1993). How to ensure transfer training. Training & Development, 11, 63-68.
Garavaglia décrit des stratégies pratiques visant à améliorer le transfert, l'accent étant mis sur le rôle des superviseurs et des gestionnaires. Parmi les stratégies décrites figure le recours aux exemples, aux analogies et aux exercices d'échauffement pendant les cours. Garavaglia propose également des méthodes d'évaluation, dont les comptes rendus personnels, les comptes rendus des superviseurs et les rapports d'observation.

King, M. (1996) Stratégies for transferring training. Performance Improvement, 35 (8), 30-32.
Pour les intervenants cherchant à améliorer le transfert, King résume cinq stratégies et offre des suggestions pratiques pour chacune d'elles. Afin de faciliter le transfert, la formation doit être: 1) pertinente 2) continue, 3) axée sur l'emploi, 4) opportune et 5) intéressante. King résume les responsabilités des employés, des gestionnaires et des services de formation pour que tous et toutes saisissent bien leur responsabilité en matière de transfert d'apprentissage.

Kirkpatrick, D., (1994). Evaluating training programs: The four levels. San Francisco: Berrett-Koehler.
Ce livre met à jour la description que propose Kirkpatrick du modèle d'évaluation fondamental à quatre niveaux qui a longtemps servi de norme dans le domaine. Dans ce modèle, le troisième niveau aborde le comportement ou l'application des nouvelles compétences et peut alimenter les discussions sur le transfert d'apprentissage.

Noe, R. (1986). Trainees attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. Academy of Management Review, 11 (4), 736-749.
L'auteur analyse les ouvrages théoriques sur le comportement organisationnel et élabore un modèle décrivant l'influence des facultés et attitudes de l'apprenant sur l'efficacité de l'apprentissage. Le modèle des motivations proposé par Noe comprend les variables suivantes : 1) le locus de contrôle, 2) les attentes, 3) l'attitude à l'égard de la carrière et de l'emploi, 4) la réaction à l'évaluation des compétences acquises, 5) le désir d'apprendre, 6) le désir de réussir le transfert d'apprentissage, et 7) la prédisposition favorable du milieu de travail. La recherche empirique aidera à déterminer dans quelle mesure ces variables aident à changer les comportements ou à améliorer le rendement après la formation.

Phillips, J. (1996). How much is the training worth? Training and Development, avril, 20-24.
Dans cet article pratique destiné aux professionnels des ressources humaines, Phillips offre plusieurs stratégies qui permettent de déterminer les avantages financiers liés à la formation. En premier lieu, il présente une formule de base pour calculer le "rendement de l'investissement". En deuxième lieu, il établit une distinction entre les données objectives et les données subjectives, y compris la valeur financière différente qu'on peut donner à chacune. Par la suite, il décrit cinq étapes à franchir pour convertir en argent les données objectives ou les données subjectives : se concentrer sur une seule unité; déterminer la valeur de chaque unité; calculer les changements au chapitre du rendement; fixer un montant annuel et déterminer la valeur annuelle.

Phillips, J. (1996). ROI: The search for best practices. Training and Development, février, 42-47.
Cet article vise également les professionnels des ressources humaines et présente les meilleures pratiques de 18 compagnies pour l'évaluation du rendement des investissements (RI). L'auteur y a relevé six approches communes. Premièrement, certains employeurs ont fixé des cibles pour chacune des étapes du modèle d'évaluation de Kirkpatrick. Cette approche présente des objectifs mesurables pour évaluer le progrès de toutes les activités de formation, et elle met l'accent sur l'imputabilité. Deuxièmement, les méthodes d'évaluation visaient habituellement un seul programme ou un nombre restreint de programmes étroitement liés. Troisièmement, les compagnies étudiées faisaient appel à une variété d'approches pour recueillir les données d'évaluation. Quatrièmement, les compagnies ont tenté d'isoler les effets de la formation. Cinquièmement, pour des raisons d'ordre pratique, nombre d'employeurs n'ont évalué qu'une ou deux séances du programme de formation le plus en demande.

Phillips, J. (1996). Was it the training? Training and Development, mars, 28-32.
Dans cet article, l'auteur recommande diverses approches pour isoler les effets de la formation : groupes témoins, analyse de courbes de tendances, prévisions, estimations de la part des participants, des superviseurs et des gestionnaires, etc. Chaque stratégie fait l'objet d'une description assez détaillée et est accompagnée par un exemple pratique. L'auteur souligne également les désavantages et les avantages de chacune des approches. À quiconque choisit une approche, Phillips conseille de tenir compte de facteurs comme la faisabilité, l'exactitude, la crédibilité, le coût et le temps.

Rosset, A. (1997). That was a great class, but... Training and Development, juillet, 19-24.
Dans son article, Rosset souligne que la formation a perdu sa raison d'être et a créé des apprenants cyniques parce qu'elle ne jouit pas de l'appui de l'entreprise et ne fait pas partie intégrante des buts et objectifs de cette dernière. Afin de remédier à cette situation, l'auteure préconise une approche qui renforce le lien entre l'activité d'apprentissage et le contexte de travail et entre l'activité d'apprentissage et le rendement. Elle encourage les formateurs à jouer un plus grand rôle en incitant les participants et les gestionnaires à mesurer la réceptivité de leur milieu à la formation. De plus, elle recommande l'établissement de relations d'aide dans l'établissement qui permettent à la fois de prévoir et d'enlever les obstacles au rendement.

Rummier, G. et Brache, A. (1995). Improving performance: How to manage the white space on the organization chart. San Francisco: Jossey Bass.
Les auteurs emploient une perspective systémique pour améliorer le rendement organisationnel; à cette finm ils décrivent le rendement humain comme une fonction à trois niveaux : 1) le niveau "Poste / employé", 2) le niveau "processus" et 3) le niveau organisationnel. Ce concept souligne que les trois niveaux doivent appuyer la formation. De plus, il offre un cadre intégré pour mieux comprendre toutes les questions liées au transfert d'apprentissage.

Remerciements

- Saint Vincent's Guest House, Halifax (Nouvelle-Écosse), Shannon Kelly
- Noranda/Brunswick Mining and Smelting Division, Charlo (Nouveau-Brunswick), Angela Young-Scott
- Prince George Hotel, Halifax (Nouvelle-Écosse), Elaine Casey
- Hôpital pour enfants de l'Est de l'Ontario, Collège Algonquin, Ottawa (Ontario), Alexandra Bolotenko
- Waltec Plastics, Newmarket (Ontario), Marla Metson Marnoch
- Decoustics, Toronto (Ontario), Judith Bond
- Boeing Canada Technology, division du Manitoba, Winnipeg (Manitoba), Deb Blair
- Pallisser Furniture, usine de panneaux de particules, Winnipeg (Manitoba), Angela Tessier
- Denair Beach WEST Program, Regina (Saskatchewan), Sinda Ermel
- Syncrude, Saint Paul (Alberta), Tamara Topolnisky
- Alberta Power, Red Deer (Alberta), Marilyn Luft
- Paul Temple, Department of Education and Culture, Halifax (NouvelleÉcosse)
- Sue Turner, Adult Literacy and Basic Skills, Winnipeg (Manitoba)
- Lloyd Campbell, Syncrude Canada Ltd., Fort McMurray (Alberta)
- Diane Scharf, Université d'Ottawa, Ottawa (Ontario)
- Laura Farres, Université d'Ottawa, Ottawa (Ontario)
- Julie Caron, Université d'Ottawa, Ottawa (Ontario)

Une note spéciale d'appréciation à Brigid Hayes du Secrétariat national à l'alphabétisation pour son intérêt infatigable et ses idées novatrices.

NOTE DU TRADUCTEUR - Les commentaires originaux sont en anglais.